

MASTER'S THESIS

De Relatie tussen Dominante Doeloriëntaties en Vertrekintentie bij Leraren en de Mediërende Rol van Job Crafting en Persoonlijk Carrièremanagement.

Van den Bergh, Harm

Award date:
2019

[Link to publication](#)

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at:

pure-support@ou.nl

providing details and we will investigate your claim.

Downloaded from <https://research.ou.nl/> on date: 09. Sep. 2021

Open Universiteit
www.ou.nl



De Relatie tussen Dominante Doeloriëntaties en Vertrekintentie bij Leraren en de Mediërende Rol
van Job Crafting en Persoonlijk Carrièremanagement

The Relationship between Dominant Achievement Goals and Retention for Teaching and the Me-
diating Role of Job Crafting and Career Self-management

Harm van den Bergh

28 februari, 2019

Master onderwijswetenschappen

Open Universiteit Nederland

Begeleiders:

Prof. Dr. M. Vermeulen

Dr. P. Runhaar

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	4
Summary.....	5
1. Inleiding	6
1.2 <i>Theoretische kader</i>	7
1.2.1. Doeloriëntaties en de vertrekintentie uit het onderwijs.....	7
1.2.2 Carrière-activiteiten als mediator tussen doeloriëntaties en vertrekintentie.....	8
1.2.3 Samenhang tussen PCM en JC	12
3.3 <i>Vraagstellingen en hypothesen.....</i>	12
2. Methode	15
2.1 <i>Ontwerp</i>	15
2.2 <i>Onderzoeksgroep</i>	16
2.3 <i>Materialen.....</i>	17
2.4 <i>Procedure</i>	20
2.5 <i>Analyse.....</i>	21
3. Resultaten.....	22
3.1 <i>Dominante doeloriëntatie</i>	22
3.2 <i>Beschrijvende statistiek.....</i>	22
3.3 <i>Hypothesen toetsen</i>	24
3.3.1 Dominante doeloriëntatie en vertrekintentie	24
3.3.2 Dominante doeloriëntatie en carrièreactiviteiten.....	25
3.3.3 Carrière-activiteiten en vertrekintentie.....	28
3.3.4 Het mediërende effect van carrière-activiteiten	28
3.3.5 Persoonlijk carrièremanagement en jobcrafting	29
4. Conclusie, discussie en aanbevelingen	31
4.1 <i>Discussie en conclusies</i>	31
4.3 <i>Tekortkomingen</i>	35

4.4 Bijdrage aan theorie.....	37
4.5 Praktische implicaties.....	38
5. Referenties.....	39
6. Bijlagen	45
<i>Bijlage I Vragenlijst</i>	<i>45</i>
<i>Bijlage II Flyer.....</i>	<i>50</i>
<i>Bijlage III Analyses onderzoeksgroep</i>	<i>51</i>
<i>Bijlage IV Analyses (sub)schalen</i>	<i>55</i>
Persoonlijk carrièremanagement	55
Job Crafting.....	56
<i>Bijlage V</i>	<i>58</i>
Additiviteit en lineariteit.....	58
Normaalverdeling	58
Homoscedasticiteit	59

De relatie tussen dominante doeloriëntaties en vertrekintentie bij leraren en de mediërende rol van
job crafting en persoonlijk carrièremanagement
Harm van den Bergh

Samenvatting

De uitstroom van beginnende leraren en zij-instromers is al jaren een punt van aandacht in onderwijsland (Stamet & Scheeren, 2010). Vooral in het voortgezet onderwijs is de vertrekintentie van leraren het grootst in vergelijking met andere onderwijstypen (Wester, Koeckhoven, Van der Ploeg & Van de Pol, 2018). Uit eerder onderzoek bleek dat de doeloriëntatie van werknemers van invloed kan zijn op de vertrekintentie, maar dat deze relatie gemedieerd werd door de leercultuur in een organisatie en de betrokkenheid bij de organisatie (Joo & Park, 2010). Hoewel in het onderzoek van Joo en Park verschillende doeloriëntaties werden onderzocht, werden niet de vier verschillende doeloriëntaties onderzocht die tegenwoordig worden gehanteerd in de wetenschappelijke literatuur (o.a. Elliot & McGregor, 2001). In dit onderzoek werd daarom gebruik gemaakt van het theoretisch model van dominante doeloriëntaties van Van Yperen en Orehek (2013). De focus van dit onderzoek lag daarom op de relatie van deze vier doeloriëntaties en de vertrekintentie bij leraren in het voortgezet onderwijs, waarbij werd nagegaan in welke mate deze relatie gemedieerd werd door zelf geïnitieerde carrière-activiteiten. Dit zijn activiteiten die leraren kunnen ondernemen op het gebied van job crafting en persoonlijk carrièremanagement, bijvoorbeeld het ontwikkelen van competenties of het vragen om advies over de loopbaan.

Uit de resultaten van het onderzoek blijkt dat de relatie tussen dominante doeloriëntaties en vertrekintenties slechts minimaal wordt gemedieerd door carrière-activiteiten. Alleen leraren met een dominante leerstreefdoeloriëntatie, welke meer dan de helft dan de onderzoeksgroep bezat, verlaten het onderwijs minder snel doordat zij sociale werkhulpbronnen inschakelen om hun taken en werkzaamheden te optimaliseren en meer afstemming te zoeken bij hun eigen wensen en behoeften. Het totale effect was beperkt waardoor dominante doeloriëntaties en carrière-activiteiten slechts geringe voorspellers zijn in de afweging van leraren om in het onderwijs te blijven of het te verlaten.

Met dit onderzoek werd gepoogd bij te dragen aan de kennisontwikkeling op het gebied van vertrekintenties, doeloriëntaties en de rol van carrière-activiteiten voor leraren in het voortgezet onderwijs. De opbrengsten van het onderzoek hebben geleid tot een beter begrip over factoren die wel en niet van invloed zijn op de intentie om in het onderwijs te blijven of het te verlaten.

Keywords: persoonlijk carrièremanagement, job crafting, vertrekintentie, doeloriëntaties

The relationship between dominant achievement goals and retention for teaching and the
mediating role of job crafting and career self-management

Harm van den Bergh

Summary

The intention of beginning teachers and lateral entry teachers to leave the profession has been a point of attention in education for years (Stamet & Scheeren, 2010). Especially in secondary education the departure intent of teachers is greatest in comparison with other types of education (Wester, Koeckhoven, Van der Ploeg & Van de Pol, 2018). Previous research showed that achievement goals of employees could influence the departure intention, but this relationship was mediated by the learning culture in an organization and the involvement with the organization (Joo & Park, 2010). Although different achievement goals were investigated in the Joo and Park study, the four achievement goals that are currently used among scholars (eg Elliot & McGregor, 2001) were not investigated. This study therefore used the theoretical model of dominant achievement goals by Van Yperen and Orehek (2013). This research paper therefor focuses on the relationship between these four dominant achievement goals and the intent among teachers in secondary schools to leave the profession, and to what extent this relationship was mediated by self-initiated career activities. These are activities that teachers can actively undertake to craft their job or manage their personal career, like developing competences or asking for advice about their career.

This research paper shows that the relationship between dominant achievement goals and departure intentions is only minimally mediated by career activities. Only teachers with a dominant learning goal, which has more than half of the research group, leave the profession less quickly, because they use social job resources to optimize their tasks and activities to adapt to their personal wishes and needs. The overall effect was limited, so that dominant achievement goals and career activities are only small predictors in the consideration of teachers to stay or to leave the profession.

This research attempted to contribute to the development of knowledge in the area of intentions to leave the profession, achievement goals and the role of career activities for teachers in secondary education. The results of the research have led to a better understanding of factors that do and do not influence the intention to stay or leave the profession.

Keywords: career self-management, job crafting, turnover intention, dominant achievement goals

De relatie tussen doeloriëntaties en vertrekintentie bij leraren en de mediërende rol van job crafting en persoonlijk carrièremanagement

1. Inleiding

De kwaliteit van het Nederlandse onderwijs is een terugkerend thema dat veel aandacht krijgt vanuit de wetenschap en de overheid (Bronneman-Helmers & Taes, 1999; Vogels, 2009; Inspectie van het Onderwijs, 2011, 2018). Ondanks positieve verbeteringen, blijft de uitstroom van niet-pensioengerechtigde leraren uit het onderwijs een punt van zorg (OCW, 2009; Stamet & Scheeren, 2010). Het voortgezet onderwijs heeft zelfs te kampen met de grootste groep leraren die het onderwijs verlaat. Van de startende leraren en leraren in de leeftijdsgroep van 26 tot 35 jaar heeft een derde na vier jaar het onderwijs weer verlaten (De Jonge & De Muijnck, 2002; Stamet & Scheeren, 2010; Wester, Koeckhoven, Van der Ploeg & Van de Pol, 2018). Om uitstroom onder deze groep leraren tegen te gaan is het daarom van belang meer inzicht te verkrijgen in factoren die voortijdige uitstroom bepalen.

De intentie om een baan op te zeggen (i.e. *vertrekintentie*) wordt door Joo en Park (2010) in verband gebracht met verschillende *doeloriëntaties* (i.e. de verschillende disposities om streef- of vermijdingsdoelen na te streven; Dweck, 1988) die een werknemer kan aannemen. Doeloriëntaties kunnen van invloed zijn op de werktevredenheid en de betrokkenheid met de organisatie en beïnvloeden op hun beurt de vertrekintentie van werknemers (Joo & Park, 2010). Werktevredenheid en betrokkenheid met de organisatie worden ook in verband gebracht met carrière-activiteiten zoals *job crafting* (Tims & Bakker, 2010) en *persoonlijk carrièremanagement* (Coldwell, 2017; De Vos & Soens, 2008). Leraren kunnen dergelijke carrière-activiteiten inzetten om invloed uit te oefenen op de ontwikkeling van hun loopbaan (Raabe, Frese & Beehr, 2007). In dit onderzoek wordt verondersteld dat de vertrekintentie in het onderwijs kan worden verklaard door de doeloriëntatie die een leraar kan aannemen, die vervolgens van invloed is op activiteiten zoals job crafting en persoonlijk carrièremanagement. Om een aantal redenen is het waardevol hier meer inzicht van te verkrijgen.

Ten eerste verlaten veel jonge startende leraren binnen enkele jaren het onderwijs en zou de retentie positief kunnen worden beïnvloed met meer inzicht in de rol van doeloriëntaties en loopbaanactiviteiten (i.e. job crafting en persoonlijk carrièremanagement).

Ten tweede lijkt het type doeloriëntatie dat iemand adopteert, van invloed te zijn op de vertrekintentie, maar wordt dit verband beïnvloed door verschillende variabelen, zoals intrinsieke motivatie (Dysvik & Kuvaas, 2010) of tevredenheid (Joo & Park, 2010). Hoewel de relatie in verschillende onderzoeken is verkend, is het verband nog niet onderzocht bij leraren in het voortgezet onderwijs. Bovendien wordt in dit onderzoek ingezoomd op de relatie tussen job crafting en persoonlijk carrièremanagement en de vertrekintentie van leraren.

De onderzoeksvraag luidt daarom: *wat is de relatie tussen doeloriëntaties en de vertrekintentie in het onderwijs en op welke wijze wordt deze relatie gemedieerd door job crafting en persoonlijk carrièremanagement?*

1.2 Theoretische kader

De uitstroom van leraren is vandaag de dag nog altijd een punt van zorg en de verwachting is dat leraarentekorten - ondanks de verwachte daling van leerlingen in het VO (Adriaens, Fontein, Den Uijl & De Vos, 2017) - de komende jaren nog blijven oplopen (Van Veen, Zwart, Meirink & Verloop, 2010).

De verwachting van dit onderzoek is dat de intentie om in het onderwijs te blijven of het te verlaten samenhangt met de doeloriëntatie van leraren en dat deze relatie wordt gemedieerd door het type loopbaanactiviteit (i.e. job crafting of persoonlijk carrièremanagement) dat een leraar onderneemt. Verschillende onderzoeken hebben relaties tussen enkele van deze variabelen reeds aangetoond (Helms-Lorenz et al., 2018; Papaioannou & Christodoulidis, 2007; De Beer, Tims & Bakker, 2016; De Vos & Soens, 2008), maar de onderlinge relatie tussen al deze variabelen werd niet eerder onderzocht. En bovendien niet in de specifieke context van het onderwijs. De verschillende variabelen, de onderlinge relaties en verwachtingen worden daarom hieronder verder uiteengezet.

1.2.1. Doeloriëntaties en de vertrekintentie uit het onderwijs

Individueen kunnen verschillende disposities aannemen als het gaat om het natuurlijk streven zich te ontwikkelen en te wedijveren (Yperen, Blaga, Postmes, 2014). De theorie van doeloriëntatie heeft zich de afgelopen decennia flink ontwikkeld. Elliot en Dweck (1988) stelden in de jaren tachtig een tweedimensionaal model op waarbij onderscheid werd gemaakt tussen *prestatiedoelen* en *leerdoelen*. Individueen die prestatiedoelen nastreven, willen zich vergelijken met anderen en willen voorkomen dat ze als minder competent worden gezien door de eigen competenties te bewijzen, te valideren of te documenteren. Individueen met een leerdoeloriëntatie willen zichzelf ontwikkelen ten gunste van zichzelf. In de afgelopen drie decennia werd het paradigma op basis van het werk van Elliot en Dweck (1988) onder andere door Elliot en McGregor (2001) verder ontwikkeld en mondde uit in een vierfactorenmodel. Dit vierfactorenmodel wordt in veel huidig onderwijskundig onderzoek gehanteerd (Senko, Hulleman & Harackiewicz, 2011) en maakt onderscheid tussen twee fundamentele dimensies. De eerste dimensie staat voor de wijze waarop competentie door de persoon wordt gedefinieerd (absoluut/intrapersoonlijk, normatief). De tweede dimensie staat voor de wijze waarop een competentie wordt beleefd (positief of negatief). Met deze onderverdeling ontstaan vier type doeloriëntaties die een individu kan nastreven: (1) *prestatiestreefdoelen*, waarbij het individu ernaar streeft om zijn competenties te vergelijken met anderen of te voldoen aan een bepaalde norm; (2) *prestatievermijdingsdoelen*, waarbij het individu niet wil falen ten opzichte van anderen of de norm; (3) *leerstreefdoelen*, waarbij het individu zichzelf wil ontwikkelen en een hoge mate van beheersing nastreeft; (4) *leervermijdingsdoelen*, waarbij het individu

wil voorkomen dat competenties verslechteren of afnemen (Elliot & McGregor, 2001; Van Yperen et al., 2014).

Afhankelijk van de context waarin een individu zich bevindt of de taak die hij of zij zal uitvoeren, neemt een individu een dominante doeloriëntatie aan (Yperen et al., 2014; Kunst, Van Woerkom, Van Kollenburg en Poell, 2018). De dominante doeloriëntatie dat een individu vervolgens adopteert kan van invloed zijn op verschillende uitkomstvariabelen. Zo blijken leraren met een hoge leerstreefdoeloriëntatie een hogere interesse voor het lesgeven te tonen, terwijl er geen verband werd gevonden tussen de interesse in lesgeven en leraren met een hoge prestatiestreefdoeloriëntatie (Retelsdorf, Butler, Streblov & Schiefele, 2010). Ook Papaioannou en Christodoulidis (2007) vonden een positief verband tussen de werktevredenheid en leraren met een leerstreefdoeloriëntatie, terwijl er geen verband werd gevonden bij leraren met een prestatiestreefdoeloriëntatie. In lijn met deze bevinding stellen Cho en Shim (2013) dat er meer onderzoek nodig is naar de effecten van prestatiestreefdoeloriëntatie om een beter inzicht te krijgen van de positieve dan wel de negatieve aspecten. Verder vonden Papaioannou en Christodoulidis (2007) een negatief verband met werktevredenheid en leraren met een prestatievermijdende oriëntatie.

Andere onderzoeken tonen het verband aan tussen verschillende type doeloriëntaties en aangepast of onaangepast gedrag (Dweck, 1988; Barron & Harackiewicz, 2001). Zo voorspelt een leerstreefdoeloriëntatie positieve uitkomsten in de vorm van aanpassingen van gedrag of motivatie, terwijl onaangepaste gedrag het gevolg kan zijn van prestatiestreefdoeloriëntatie (Barron & Harackiewicz, 2001). Aangepast gedrag zou kunnen leiden tot het nemen van initiatief voor het ontwikkelen van de loopbaan, terwijl onaangepast gedrag zou kunnen leiden tot het ontlopen of opgeven van een moeilijke taak.

Omdat doeloriëntaties van invloed kunnen zijn op verschillende gedragsmatige uitkomsten, wordt in dit onderzoek onderzocht wat de relatie is tussen de verschillende doeloriëntaties en de vertrekintentie bij leraren. Er wordt verwacht dat leraren met een hoge leerstreefdoeloriëntatie in het onderwijs blijven, omdat een leerstreefdoeloriëntatie vaak in verband wordt gebracht met persoonlijke drijfveren om zichzelf te ontwikkelen en aan te passen (Senko et al., 2011; Barron & Harackiewicz, 2001). Hoewel onderzoek laat zien dat er een positief verband bestaat tussen de loopbaanverkenning en individuen met een prestatiestreefdoeloriëntatie (Creed, Buys, Tilbury & Crawford, 2013), wordt in dit onderzoek verwacht dat leraren met een prestatiestreefdoeloriëntatie sneller uitgekeken zijn op de beperkte verticale loopbaanmogelijkheden binnen het onderwijs en het daarom sneller zullen verlaten. Verschillende rapporten laten, in lijn met deze aanname, zien dat onvoldoende loopbaanmogelijkheden een belangrijke reden zijn om het onderwijs te verlaten (De Jonge & De Muinck, 2002; Wester et al., 2018).

1.2.2 Carrière-activiteiten als mediator tussen doeloriëntaties en vertrekintentie

Traditionele opvattingen over het carrièreverloop zijn de afgelopen decennia veranderd (De Vos & Soens, 2008; Sturges, Guest, Conway & Davey, 2002). Terwijl meer traditionele carrièreperspectieven

worden gedefinieerd in termen van groei op de verticale ladder binnen een beperkt aantal organisaties, wordt de *nieuwe loopbaan* vooral gekenmerkt door de horizontale en laterale verschuiving van de grenzen tussen het werkdomein en het niet werkdomein en toegenomen werknemersmobiliteit gedurende de carrière (Baruch, 1999; Ball, 1997; De Vos, Dewettinck & Buyens, 2009) vanuit de gedachte dat een werknemer hier in toenemende mate zelf meer verantwoordelijkheid voor draagt (Raabe et al., 2007). Deze verschuivingen zorgen er niet alleen voor dat organisaties anders aankijken tegen de carrière, maar ook individuen zelf beschouwen de opbrengsten van hun carrière anders. Technologische ontwikkelingen zijn volgens Arthur en Rousseau (2001) een belangrijke oorzaak van de veranderende opvatting over de carrière. De nieuwe loopbaan impliceert meer en bredere carrièrekansen, waarbij het niet enkel gebruikelijk is om te stijgen op de verticale ladder, maar waarbij ook horizontale en zelfs neerwaartse of tijdelijke bewegingen worden gemaakt (Arthur, Khapova & Wilderom, 2005). Hierdoor is de verantwoordelijkheid voor het verloop van de carrière meer naar de werknemers verschoven. Modellen zoals de ‘protean career’ (Hall, 1996) of de ‘boundaryless career’ (Arthur, et al., 2005) of wel een continu veranderende opvatting over de loopbaan, passen daardoor beter bij de huidige tijdgeest. Werknemers met een dergelijke opvatting geven zelf meer sturing aan hun carrière op grond van eigen waarden en zijn minder afhankelijk van een organisatie (Briscoe & Hall, 2006; De Vos & Soens, 2008). De ontwikkeling van een carrière volgens de nieuwe loopbaan kan hierdoor beschouwd worden als een proces waarin de uitkomsten beïnvloed worden door enerzijds de wensen, behoeften en persoonlijke kenmerken van de werknemer en anderzijds de mogelijkheden en behoeften die organisaties erop nahouden.

In het onderwijs is nog weinig onderzoek gedaan naar de nieuwe loopbaan en de mate waarin leraren zelf actief de eigen loopbaan ter hand nemen. Een uitzondering hierop is een longitudinale studie van Coldwell (2016). Hij constateerde dat de nieuwe loopbaan om drie redenen bijzonder van toepassing is voor het onderwijs. Op de eerste plaats omdat scholen relatief kleine platte organisaties zijn en leraren zich altijd al gemakkelijk bewogen hebben tussen verschillende scholen als werkgever. Ten tweede omdat overheden de verantwoordelijkheid van loopbaanontwikkeling steeds meer bij scholen en de leraren zelf hebben gelegd. Ten derde geven startende leraren steeds vaker zelf aan de verantwoordelijkheid te willen hebben voor het sturen van de loopbaan en verwachten zij dat scholen hen daarin ondersteunen.

Er wordt aangenomen dat medewerkers kunnen verschillen in de motieven om vorm te geven aan de carrière (Runhaar, Sanders & Van Rijn, 2010). Patton en McMahon (2014) maken daarom het onderscheid tussen *inhoudelijke carrièreontwikkeling* en *procesgerelateerde carrièreontwikkeling*. De inhoudelijke carrièreontwikkeling van medewerkers wordt gekenmerkt door intrinsieke drijfveren om alsmaar beter te worden in zijn of haar werk. Bij procesgerelateerde carrièreontwikkeling gaat het om de behoefte om een hogere positie binnen de organisatie te bekleden of om van beroep te veranderen. Binnen dit onderzoek wordt verondersteld dat individuen verschillende carrière-activiteiten kunnen ontplooiën om vorm te geven aan hun carrièreontwikkeling. Hierbij wordt onderscheid gemaakt tussen job

crafting (JC) en persoonlijk carrièremanagement (PCM). Individuen die een inhoudelijke carrièreontwikkeling nastreven, zullen zichzelf blijvend willen ontwikkelen en doen dit vanuit intrinsieke overtuiging. Deze benadering past het best bij JC als carrièreactiviteit, terwijl PCM gezien kan worden als procesgerelateerde carrièreontwikkeling. Hoewel zowel JC als PCM goed aansluiten bij verschillende conceptuele benaderingen van de nieuwe loopbaan, wordt verwacht dat zij tevens van invloed zijn op de intentie van leraren om het onderwijs te verlaten of te blijven en voorspeld worden door iemands dominante doeloriëntatie. Hieronder wordt deze relatie verder uiteengezet.

Job crafting dat vrij vertaald baanboetseren betekent, kan gezien worden als een zelf geïnitieerd proces van taakaanpassingen op psychologisch, sociaal en fysiek vlak, van werknemers om balans te vinden tussen de eisen van het werk en beschikbare middelen enerzijds, en de eigen mogelijkheden en behoeften anderzijds (Demerouti, 2014; Wrzesniewski & Dutton, 2001). Deze aanpassingen kunnen leiden tot een veranderd takenpakket en een gewijzigde sociale omgeving met als doel meer betekenisgeving (Wrzesniewski & Dutton, 2001). De aanpassingen die een medewerker kan doorvoeren, kunnen volgens Tims, Bakker en Derks (2013) van invloed zijn op de taakeisen van en hulpbronnen op het werk. *Hulpbronnen* worden verdeeld in structurele en sociale middelen en belichamen de fysieke, psychologische, sociale en organisationele aspecten van het werk die nodig zijn om: werkdoelen te realiseren, de ervaren werkdruk en werkeisen te verlagen en persoonlijke groei en ontwikkeling te stimuleren (Tims et al., 2013). *Taakeisen* belichamen de kenmerken van het werk die spanningen oproepen wanneer de capaciteiten van de werknemer onder druk komen te staan. Er kan onderscheid worden gemaakt tussen uitdagende taakeisen en hinderende taakeisen. Uitdagende taakeisen stimuleren werknemers om hun kennis en vaardigheden uit te breiden en te volharden als de druk toeneemt, terwijl hinderende taakeisen in verband worden gebracht met fysieke en psychologische druk en vertrekintentie (Tims et al., 2012; 2013).

In dit onderzoek wordt verwacht leraren met een leerstreefdoeloriëntatie zichzelf op inhoudelijk terrein willen ontwikkelen (Senko et al., 2011) en daardoor eerder vergankelijker zijn voor uitdagende taakeisen, waardoor ze minder hinderende taakeisen zullen ervaren. Een andere verwachting is dat leraren met een leervermijdingsdoeloriëntatie zich minder bezig zullen houden met JC of een aantal dimensies daarvan, omdat individuen met een dergelijke oriëntatie vooral bezig zijn met het voorkomen van (verdere) achteruitgang van competenties (Yperen et al., 2014). Daardoor zullen deze leraren met een leervermijdingsdoeloriëntatie zich meer richten op het verhogen van hulpbronnen.

Tevens wordt in dit onderzoek verwacht dat leraren die zelfstandig de fysieke, sociale en psychologische werkomstandigheden aanpassen, minder geneigd zijn om het onderwijs te verlaten. Hoewel er nog geen onderzoeken zijn die deze relatie in de specifieke context bevestigen, laten verschillende onderzoeken in andere sectoren zien dat vertrekintentie direct of indirect samenhangt met JC (zie Bakker & Demerouti, 2007).

Persoonlijk carrièremanagement wordt in de internationale literatuur aangeduid met de term *career self-management*. Het weerspiegelt de gedragingen van een werknemer om de eigen carrière richting te geven en bestaat uit verschillende handelingen om de eigen talenten en mogelijkheden te beoordelen in relatie tot de carrièremogelijkheden binnen en buiten de organisatie (Orpen, 1994; De Vos, et al., 2007; Quigley & Tymon, 2006). Deze gedragingen zijn het gevolg van een globaliserende verschuiving van de verantwoordelijkheid voor het managen van de carrière, die de laatste decennia steeds meer is komen te liggen bij de werknemer zelf (Raabe et al., 2007; Briscoe, Hall & Frautschy, 2006). King (2004) stelt dat het daarom in toenemende mate van belang is dat werknemers de eigen carrière ter hand nemen door: informatie te verzamelen met betrekking tot carrièrekansen, te zoeken naar feedback over de eigen prestaties en competenties, carrièrekansen voor zichzelf te creëren door actief te netwerken en de interne en externe zichtbaarheid te vergroten (King, 2004; De Vos et al., 2007).

Hoewel dit competenties zijn, die bijdragen aan het carrièresucces (Orpen, 2014), is er nog weinig onderzoek gedaan naar de uitkomsten en wenselijkheid van PCM op de loopbaanontwikkeling van leraren. Zoals eerder beschreven, wordt PCM beschouwd als een vorm van procesgerelateerde carrièreontwikkeling, waarin werknemers streven naar een hogere positie binnen de organisatie of een andere baan (Patton & McMahon, 2014). Een dergelijke carrière-oriëntatie wordt verwacht bij leraren met een prestatiestreefdoeloriëntatie, omdat individuen met een dergelijke oriëntatie de eigen competenties graag vergelijken met anderen (Elliot & McGregor, 2001; Van Yperen et al., 2014). In lijn met deze aanname, stelt Orpen (1994) dat werknemers met verticale carrièreambities diep in hun werk investeren, hun prestaties markeren met financieel gewin, maar ook door verticale stappen. Harackiewicz, Barron, Tauer en Elliot (2002) brachten een prestatiestreefdoeloriëntatie reeds in verband met de motivatie om te presteren bij studenten gedurende het verloop van hun onderwijscarrière. Daarom zullen leraren met een hoge prestatiestreefdoeloriëntatie naar verwachting meer doen aan PCM-activiteiten. Daartegenover staat dat leraren met een dominante vermijdingsdoeloriëntatie vermoedelijk minder of zelfs niets zullen doen aan PCM-activiteiten. Zij ervaren mogelijk niet de behoefte om te wedijveren vanwege het risico op falen. Daardoor bestaat het vermoeden dat ze uitdagingen gedeeltelijk of totaal uit de weg gaan, omdat tegenslagen zouden kunnen leiden tot minder tevredenheid met het werk (Papaioannou & Christodoulidis, 2007).

Tot slot werd in dit onderzoek verwacht dat zowel JC als PCM in verband kunnen worden gebracht met de intentie om het onderwijs te verlaten. Een recent rapport van het Centrum voor Arbeidsverhoudingen Overheidspersoneel (CAOP, 2013) over de carrièreperspectieven van leraren liet reeds zien dat leraren nog steeds ontevreden zijn over de perspectieven op een hogere functie in het onderwijs. Ook leidinggevendenden geven aan dat er sprake is van zeer beperkte functiedifferentiatie. Leraren die het voortgezet onderwijs verlaten geven aan dat zij dit doen, vanwege de aantrekkelijkheid van een andere sector en

onvoldoende loopbaanmogelijkheden (De Jonge & De Muijnck, 2002). Er werd daarom verwacht dat leraren die veel aan PCM doen, het onderwijs sneller zullen verlaten dan leraren die minder of niets doen aan PCM.

1.2.3 Samenhang tussen PCM en JC

Waar PCM zich vanuit de theorie dus voornamelijk richt op de bewuste acties van een werknemer om het potentieel van zijn loopbaanmogelijkheden te ontplooien (De Vos, et al., 2007; Quigley & Tymon, 2006), en JC zich vooral lijkt toe te spitsen op activiteiten die werknemers al dan niet onbewust inzetten om hun werkzaamheden meer af te stemmen op de persoonlijke behoeften (Demerouti, 2014; Wrzesniewski & Dutton, 2001), lijken beide type activiteiten bij te kunnen dragen aan het carrièreverloop in het onderwijs. Er werd verwacht dat leraren die bewust en planmatig hun loopbaan sturen door advies in te winnen bij collega's, initiatief nemen en actief op zoek gaan naar ontwikkelingsmogelijkheden (PCM), ook hun werkzaamheden en taken aanpassen aan hun persoonlijke behoeften om de eigen carrièredoelen te realiseren.

3.3 Vraagstellingen en hypothesen

Voor dit onderzoek luidde de centrale vraag: “wat is de relatie tussen doeloriëntaties en de intentie om uit het onderwijs te stappen en op welke wijze wordt deze relatie gemedieerd door job crafting en persoonlijk carrièremanagement?” Om deze vraag te beantwoorden werd bij leraren in het voortgezet onderwijs nagegaan wat hun dominante doeloriëntaties zijn, hoe zeer zij een baan binnen het onderwijs willen behouden en welk type carrière-activiteiten (i.e. job crafting of persoonlijk carrièremanagement) zij erop nahouden. Daarnaast werden een aantal socio-demografische variabelen (zoals leeftijd, aantal jaren ervaring en opleidingsniveau) verzameld om controle te houden op het mogelijke effect van deze variabelen (Creswell, 2014). Een overzicht van alle variabelen is visueel in beeld gebracht in figuur 1.

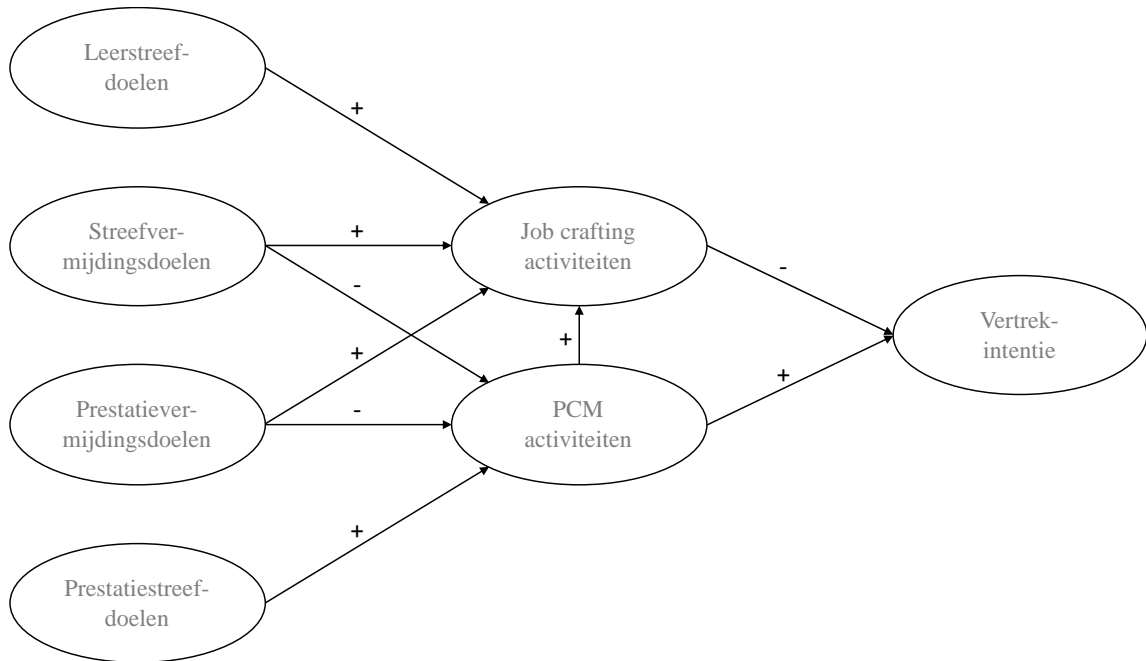
Verschillende studies toonden reeds aan dat het type doeloriëntatie dat iemand aanneemt in een bepaalde situatie van invloed is op het gedrag (zie vorige paragraaf). Veel van deze studies baseerde zich op theoretische modellen waarin leervermijdingsdoelen geen deel uitmaakte, terwijl Van Yperen en Orehek (2013) in hun onderzoek vaststelde dat bijna een kwart van de door hen onderzochte populatie uit verschillende beroepsgroepen er een leervermijdingsdoeloriëntatie op nahield. In dit onderzoek werden daarom alle vier de door Elliot en McGregor (2001) onderscheidde doeloriëntaties onderzocht. Verondersteld werd dat de dominante doeloriëntatie van een leraar van invloed is op zijn intentie om het onderwijs te verlaten. Hieruit ontstonden vier deelhypothesen:

H1a: Er bestaat een negatief verband tussen leraren met een leerstreefdoeloriëntatie en de vertrekintentie uit het onderwijs.

H1b: Er bestaat een positief verband tussen leraren met een prestatiestreefdoeloriëntatie en de vertrekintentie uit het onderwijs.

H1c: Er bestaat een negatief verband tussen leraren met een leervermijdingsdoeloriëntatie en de vertrekintentie uit het onderwijs.

H1d: Er bestaat een positief verband tussen leraren met een prestatievermijdingsdoeloriëntatie en de vertrekintentie uit het onderwijs.



Figuur 1. Overzicht van hypothesen in de studie

Niet alleen werd in deze studie gekeken naar het directe effect tussen iemands dominante doeloriëntatie en zijn vertrekintentie, maar ook werd de relatie tussen iemands dominante doeloriëntatie en zijn of haar voorkeur voor carrière-activiteiten onderzocht. Aangenomen werd dat PCM beschouwd kon worden als een vorm van procesgerelateerde carrièreontwikkeling, waarin werknemers streven naar een hogere positie binnen de organisatie of een andere baan (Patton & McMahon, 2014). Een dergelijke carrièreoriëntatie werd verwacht bij leraren met een prestatiestreefdoeloriëntatie. Andersom werd verwacht dat leraren met een leerstreefdoeloriëntatie of een vermijdingsoriëntatie, eerder zouden streven naar inhoudelijke carrièreontwikkeling (Senko et al., 2011; Van Yperen et al., 2014). Voor beide type carrière-activiteiten geldt dat deze bestaan uit een drietal onderliggende dimensies (zie paragraaf 2.3). PCM omvat de volgende subschalen: PCMa: ‘initiatief tonen’; PCMb: ‘advies inwinnen’; PCMc: ‘competenties ontwikkelen’. JC omvat JC1: ‘verlagen belemmerende taakeisen’; JC2: ‘het verhogen van uitdagende taakeisen en ontwikkelmogelijkheden’; JC3: ‘verhogen van sociale werkhulpbronnen’. Dit resulteerde in de volgende hypothesen:

H2: Er bestaat een positief verband tussen leraren met een dominante leerstreefdoeloriëntatie en a) JC1; b) JC2; c) JC3.

H3: Er bestaat een positief verband tussen leraren met een dominante prestatiestreefdoeloriëntatie en a) PCMa; b) PCMb; c) PCMc.

H4: Er bestaat een negatief verband tussen leraren met een dominante vermijdingsdoeloriëntatie en a) PCMa; b) PCMb; c) PCMc.

H5: Er bestaat een positief verband tussen leraren met een dominante vermijdingsdoeloriëntatie en a) JC1; b) JC2; c) JC3.

Zoals eerder aangegeven werd in dit onderzoek verwacht dat aanpassingen in de fysieke, sociale en psychologische werkomstandigheid er mogelijk toe zouden leiden dat leraren, minder geneigd zijn om het onderwijs te willen verlaten. Hoewel er op dit moment nog weinig onderzoeken hebben plaatsgevonden in de specifieke context van het onderwijs, laten onderzoeken in andere sectoren zien dat de vertrekintentie van medewerkers direct of indirect samenhangt met JC (zie Bakker & Demerouti, 2007). Anderzijds geven leraren die het voortgezet onderwijs verlaten te kennen, dat zij dit doen vanwege de aantrekkelijkheid van een andere sector en onbevredigende loopbaanmogelijkheden (De Jonge & De Muijnck, 2002). De verwachting is daarom dat leraren die veel aan PCM doen, het onderwijs sneller zullen verlaten dan leraren die minder of niets doen aan PCM. Hieruit ontstaan de volgende hypothesen over de effecten van carrière-activiteiten:

H6: Er bestaat een negatief verband tussen a) JC1; b) JC2; c) JC3 en de intentie om het beroep te verlaten.

H7: Er bestaat een positief verband tussen a) PCMa; b) PCMb; c) PCMc en de intentie om het beroep te verlaten.

Hoewel in eerdere studies niet unaniem is gebleken dat er een verband bestaat tussen dominante doeloriëntaties en de vertrekintentie, werd wel aangetoond deze relatie gemedieerd werd door bijvoorbeeld werktevredenheid of betrokkenheid (Joo & Park, 2010). Ook binnen dit onderzoek wordt verwacht dat de relatie tussen de dominante doeloriëntatie en de intentie om uit het onderwijs te vertrekken, gemedieerd zal worden. In dit geval door carrière-activiteiten zoals JC en PCM. Omdat PCM en JC uit verschillende dimensies bestaan, zijn de verschillende hypothesen hier ook op gebaseerd.

H8: De positieve relatie tussen een leerstreefdoeloriëntatie en de vertrekintentie uit het onderwijs, wordt gemedieerd door JC1, JC2 en JC3.

H9: De positieve relatie tussen een prestatiestreefdoeloriëntatie en de vertrekintentie uit het onderwijs, wordt gemedieerd door PCMa, PCMb, PCMc.

Tot slot wordt er een positieve relatie tussen de verschillende dimensies van PCM en JC verwacht, omdat leraren die zich bezighouden met PCM-activiteiten waarschijnlijk tevens hun eigen baan boetseren (i.e. JC). Dit is in lijn met onderzoek van Runhaar, Bouwmans en Vermeulen (submitted) waarin persoonlijke middelen in verband worden gebracht met kansen of bedreigingen.

H10a: Er bestaat een positief verband tussen PCMa, PCMb, PCMc en JC1.

H10b: Er bestaat een positief verband tussen PCMa, PCMb, PCMc en JC2.

H10c: Er bestaat een positief verband tussen PCMa, PCMb, PCMc en JC3.

2. Methode

2.1 Ontwerp

Dit onderzoek is onderdeel van een metaonderzoek naar verschillende aspecten van de loopbaanontwikkeling van leraren in het voortgezet onderwijs. Het is een vervolg op een onderzoek van Runhaar et al., (submitted) in het voortgezet onderwijs waarin de relatie tussen organisationeel carrièremanagement, leerstreefdoeloriëntatie, zelfeffectiviteit en PCM werd verkend. Een samenwerkingsverband ligt ten grondslag aan het metaonderzoek, waarin vier academici in opleiding (onderzoekers) onder begeleiding van twee hoofonderzoekers gezamenlijk zorgdragen voor een flinke hoeveelheid nieuwe informatie op het gebied van de loopbaanontwikkeling van leraren in het voortgezet onderwijs. Green en Johnson (2015) beschrijven de meerwaarde van een dergelijke professionele samenwerking in termen van wederzijdse afhankelijkheid waarin twee of meerdere partijen samenwerken aan gezamenlijke doelstellingen, vanuit een gemeenschappelijk verantwoordelijkheidsgevoel om individueel en groepssucces te vergroten en middelen te delen. In het samenwerkingsverband lag voor iedere afzonderlijke onderzoeker ruimte voor een eigen onderzoeksopzet en eigen onderzoeksaccenten. Hierdoor ontstonden vier onafhankelijke onderzoeken binnen de thematiek van loopbaanontwikkeling van leraren in het voortgezet onderwijs. Het accent van de andere onderzoeken uit de onderzoeksgroep lagen op het terrein van specifieke leiderschapstijlen van leidinggevende, de rol van organisationeel carrièremanagement, zelfeffectiviteit en collegiale steun.

Vanwege verschillende voordelen van web survey-design, werd er gekozen voor een dergelijk design. Met een dergelijk ontwerp kan doorgaans in korte tijd en op eenvoudige wijze, relatief veel respondenten uit een populatie bevraagd worden (Couper, Traugott, Lamias, 2001; Creswell, 2014; Bartlett, Kotrlik & Higgins, 2001). Tevens werd er binnen het metaonderzoek ook gekozen voor het onderzoeken van kwalitatieve aspecten van bijvoorbeeld leiderschap. Voor dit specifieke deel van het onderzoek werd enkel gebruik gemaakt van de kwantitatieve data om de onderzoeksvraag en de onderliggende hypothesen te beantwoorden.

De accenten van ieder deelonderzoek werden verwerkt in een gezamenlijk ontworpen vragenlijst (zie bijlage I) om de persoonlijke onderzoeksvragen van iedere onderzoeker te kunnen beantwoorden. Hiervoor werd gebruik gemaakt van bestaande gevalideerde Nederlandse en Engelstalige vragenlijsten. De Engelstalige constructen werden volgens de gangbare methode van terugvertaling (Wang, Lee & Fetzner, 2016) getoetst op hun geldigheid. De oorspronkelijke vragenlijst werd door onafhankelijke personen vertaald naar het Nederlands en vervolgens terugvertaald.

Om vervolgens de betrouwbaarheid van de vragenlijst vast te stellen, werd de vragenlijst onderworpen aan een analyse. De steekproefomvang van de vragenlijstvalidatie, werd bepaald op grond van een adviestabel van Bartlett, Kotrlik en Higgins (2001), welke ontworpen werd op basis van verschillende richtlijnen voor wetenschappelijk onderzoek. Deze tabel adviseert om bij een populatie groter dan 10.000 personen 117 observaties te verzamelen om validiteit van een vragenlijst te bepalen. Aangezien er volgens het Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap in 2017 zo'n 75.700 leraren in het voortgezet onderwijs werkte, werden daarom de eerste 117 ingevulde vragenlijst geanalyseerd op interne consistentie. De geanalyseerde interne consistentie werd vergeleken met eerdere studies van de betreffende variabelen. Op grond van deze analyse werden geen verdere aanpassingen gedaan aan de vragenlijst.

2.2 Onderzoeksgroep

Voor het metaonderzoek werden willekeurig 118 scholen, verspreid in Noord-, Midden- en Zuid-Nederland, aangeschreven met het verzoek deel te nemen aan het onderzoek. In totaal beloofde 23 scholen hun medewerking en vulden uiteindelijk 411 respondenten de vragenlijst geheel of gedeeltelijk in (Tabel 1, bijlage II). Dit betrof 15% van het totaal aantal werkzame leraren op deze scholen. Dit is in lijn met onderzoek van Haan, Ongena en Aarts (2014) naar moeilijk te benaderen doelgroepen. Het is algemeen bekend dat de responsbereidheid bij surveyonderzoek verschilt per onderzoek en per beroepsveld en dat de grote belasting op medewerkers een belangrijke reden van nonrespons is (De Leeuw & Hox, 1998). Het onderwijs is een beroepsveld dat moeilijk te benaderen is voor surveyonderzoek. Het gezinsleven en een grote aanstellingsomvang zijn factoren die kenmerkend zijn leraren en in verband worden gebracht met moeilijk te benaderen groepen (Haan et al., 2014). Ook vulde niet alle respondenten een volledige vragenlijst in (19,2%), omdat de vragen die betrekking hadden op de controlevariabelen, pas aan het einde van de vragenlijst moesten worden ingevuld. Hierdoor werd van 332 respondenten wel controlevariabelen verzameld. De niet volledig ingevulde vragenlijsten werden wel gebruikt in het onderzoek, omdat respondenten waardevolle delen van de vragenlijst wel hadden ingevuld.

Het aantal benodigde respondenten voor de steekproef werd bepaald op grond van het werk van Bartlett, Kotrlik en Higgins (2001). In dit onderzoek werden drie variabelen op intervalniveau gemeten en een categorische variabele (doeloriëntatie) op nominaal niveau. Bartlett, Kotrlik en Higgins (2001) stelden een adviestabel op waarin de populatiegrootte, de foutmarge (.05) en de kans op type 1 ($p = .5$, $t = 1.96$) fouten is meegenomen om de steekproefomvang te bepalen. Bij een populatie groter dan 10.000, wat het geval is bij leraren in het voortgezet onderwijs, dient volgens deze tabel een minimum aangehouden te worden van 370 respondenten bij categorische variabelen en 119 respondenten bij variabelen van interval- of rationiveau. Omdat er in dit onderzoek zowel sprake was van categorische als

continuevariabelen, werd een minimum van 370 respondenten aangehouden. Met 411 respondenten is voldaan aan de minimale eis.

Het aantal mannen en vrouwen dat deelnam aan het onderzoek was gelijkmatig verdeeld, wat in lijn is met cijfers van het ministerie van OCW. Tabel 2 (bijlage II) laat zien dat 40,6% van de respondenten een man was en 40,1% vrouw. Zoals eerder aangegeven had een deel van de respondenten de vragen over de controlevariabelen niet ingevuld en is van 19,2% niet bekend wat het geslacht is. De leeftijden van leraren lagen ver uit elkaar. De jongste docent was met 19 jaar opvallend jong (mogelijk een stagiaire). De oudste was 68. De gemiddelde leeftijd was 44,3 jaar (zie Tabel 3, bijlage II). Ook dit is in lijn met cijfers van de leeftijdsverdeling van leraren in het voortgezet onderwijs 2017-2018 volgens de VO-raad. Het opleidingsniveau uit Tabel 4 (bijlage II) laat zien dat het merendeel van de respondenten, zo'n 50,6% hbo geschoold is. Bijna een derde (29,2%) is master opgeleid en slechts een klein deel beschikt over een hbo-master. Een nog kleiner aantal (1%) heeft een mbo-opleiding. Het merendeel van de respondenten was al enige tijd in het onderwijs werkzaam (zie Tabel 5, bijlage II): 24,1% tot tien jaar, 30,4% tot 20 jaar, 13,1% tot 30 jaar en 10,9% tot 40 jaar. Slechts 2,2% was langer dan 40 jaar werkzaam in het onderwijs. De ervaring in de huidige baan (zie Tabel 5, bijlage II) laat zien dat de meeste leraren gemiddeld genomen 12 jaar werkzaam zijn in het onderwijs. De grootste groep, zo'n 65% beslaat een tijdsperiode tot 20 jaar, terwijl daarna nog maar 14,1% meer dan 21 jaar of langer in het onderwijs werkte. Het schooltype waar de leraren werkzaam waren, werd verdeeld in de reguliere leerwegen vmbo, havo, vwo en meerdere schooltypes. Deze laatste groep betrof scholen waarop leraren in verschillende leerwegen acteerde en bestond voornamelijk uit scholengemeenschappen. Deze groep werd vertegenwoordigd door 51,8%. Een vijfde deel van de respondenten (19,5%) was enkel werkzaam in het vmbo. Naast de reguliere leerwegen waren ook enkele leraren werkzaam in het praktijkonderwijs (3), het speciaal voortgezet onderwijs (6) en het mbo (2).

2.3 Materialen

Zoals reeds hierboven beschreven, werd voor het metaonderzoek gebruik gemaakt van een samengestelde vragenlijst (zie bijlage I) die uit 103 vragen bestond en welke meerdere aspecten van de loopbaanontwikkeling van leraren omvatte dan in dit onderzoek werden behandeld. Voor dit onderzoek waren vragen opgenomen over de vertrekintentie, doeloriëntaties, het persoonlijk carrièremanagement en het aanpassen van de eigen taken (JC). PCM en JC bestaan uit verschillende dimensies die middels een principale componenten analyse werden beoordeeld. Hieronder worden de verschillende onderzochte variabelen nader toegelicht.

Vertrekintentie. De motivatie om het onderwijs te verlaten werd gemeten met de *motivation to leave scale* van Skaalvik en Skaalvik (2011) die voor dit onderzoek naar het Nederlands werd vertaald om vervolgens ter verificatie terugvertaald te worden naar het Engelstalige. In tegenstelling tot de originele

vragenlijst waarin er sprake was van zes punts-likertschaal, werd, vanwege de toepassing van een vijf-puntslikertschaal in de gehele vragenlijst, gekozen voor een vijf-punts-likertschaal. Deze schaal bestaat uit drie items en werd in eerdere studies van Skaalvik en Skaalvik (2011) gebruikt om de vertrekintentie van Noorse leraren in kaart te brengen. De items waren: “ik wou dat ik een andere baan had dan het leraarschap”, “als ik opnieuw mocht kiezen, zou ik geen leraar zijn” en “ik denk er vaak over om het lerarenberoep te verlaten. De betrouwbaarheid van deze schaal is goed te noemen met een Cronbach’s alpha van .89 (zie Tabel 1, bijlage III).

Dominante doeloriëntatie. Om de dominante doeloriëntatie te bepalen werd gebruik gemaakt van een Nederlandstalig instrument dat van Yperen en Orehek (2013) ontwikkelde. Het instrument omvat een zestal stellingen waarin respondenten een gedwongen keuze moeten maken uit twee antwoorden. Elk type doeloriëntatie werd vervolgens paarsgewijs vergeleken met de drie andere doeloriëntaties. Wanneer individuen driemaal kozen voor een bepaald type doeloriëntatie, werd dit beschouwd als hun *dominante doeloriëntatie*. Individuen die niet consequent kozen voor een bepaald type doeloriëntatie, konden geen dominante doeloriëntatie worden toegewezen. Het indelingscriterium zorgt voor 5 groepen: mensen met een prestatiestreefdoeloriëntatie, prestatievermijdingsdoeloriëntatie, leerstreefdoeloriëntatie, leervermijdingsdoeloriëntatie of geen doeloriëntatie.

Een voorbeeld van een stelling waarin keuze moest worden gemaakt tussen verschillende doeloriëntaties was: “Mijn belangrijkste doel in mijn werk is het: (A) beter te doen dan anderen of (B) niet slechter te doen dan anderen”. De overige items van deze schaal zijn te vinden in bijlage I. Het betrof een nominale schaal, waarvoor geen Chronbach’s alpha kan worden berekend.

Job crafting. Voor dit type carrièreactiviteit werd gebruik gemaakt van de Job Crafting Schaal van Tims, et al. (2012). Deze schaal beoogde vier aspecten van JC te vast te stellen, namelijk hoe vaak werknemers hun (1) structurele werkhulpbronnen verhogen (autonomie, afwisseling en ontplooiingsmogelijkheden); (2) sociale werkhulpbronnen verhogen (feedback, sociale steun en coaching); (3) uitdagende taakeisen verhogen; en (4) belemmerende taakeisen verlagen (mentale en emotionele taakeisen). Een principale componentenanalyse kon deze indeling bij leraren niet bevestigen (zie bijlage IV, Tabel 3). Vier items werden uit de oorspronkelijke vragenlijst verwijderd, omdat deze niet of dubbel laadde op de verschillende factoren en voor leraren wat minder relevant waren (bijvoorbeeld: “*Ik probeer mijn werk wat zwaarder te maken door de onderliggende verbanden van mijn werkzaamheden in kaart te brengen*” of “*Als er een interessant project voorbijkomt, bied ik mezelf proactief aan als projectmedewerker*”). Uiteindelijk bleek een model met 3 factoren het meest passend bij deze doelgroep, waarbij de structuur van twee dimensies overeenkwam met eerdere werken van Tim, et al. (2012). Dit betrof de dimensie ‘verlagen belemmerende taakeisen’ (JC¹) die bestond uit 6 items en een Cronbach’s Alpha van .76 had. De dimensie ‘verhogen van sociale werkhulpbronnen’ (JC³) bestond uit 5 items en had een Cronbach’s Alpha van .72. Door het verwijderen van originele items die minder betrekking

hadden op het beroep van de leraar, ontstond een nieuwe dimensie: ‘het verhogen van uitdagende taakeisen en ontwikkelmogelijkheden’ (JC²). De betrouwbaarheid van deze dimensie was met een Cronbach’s Alpha van .72 ook acceptabel (Field, 2013). Deze dimensie bevatte zowel items uit de oorspronkelijke dimensie structurele werkbronnen verhogen en verhogen van taakeisen.

Persoonlijk carrièremanagement. Voor dit type carrièreactiviteit werd gebruik gemaakt van een Nederlandse versie van de Career Self-Management schaal (Noe, 1996; DeVos, et al., 2009) die door Runhaar, et al., (submitted) specifiek voor het onderwijs werd aangepast. De schaal meet drie aspecten van PCM, namelijk hoe leraren (1) mogelijkheden creëren voor loopbaanontwikkeling; (2) hoe zij hun zichtbaarheid in de organisatie vergroten; (3) en hoe zij ondersteuning zoeken (advies vragen). Een voorbeeld was: “Ik zorg ervoor dat ik kennis en competenties opbouw in domeinen die van centraal belang zijn voor de school”. Een principale componenten analyse liet een verdeling van drie factoren zien, maar hiervan kwam slechts een factor overeen met de oorspronkelijke indeling (zie bijlage IV, Tabel 2). Er werden twee items verwijderd, omdat een item op geen enkele factor laadde en het andere item laadde op twee factoren. Een item ging over het hebben van een netwerk van contacten die leraren informeren over veranderingen en gebeurtenissen in de school. Het andere item ging over advies dat aan leidinggevende werd gevraagd inzake de professionele en loopbaanontwikkeling van leraren. Een model met 3 factoren gaf de beste fit voor de onderzochte doelgroep. De eerste dimensie betrof het tonen van initiatief om ambities en prestaties kenbaar te maken wat (PCMa). Een voorbeeld van een item in deze dimensie was: “Ik maak mijn leidinggevende duidelijk wat mijn ambities zijn”. De Cronbach’s alpha van deze schaal betrof .76 en kon als acceptabel worden beschouwd. De tweede dimensie kwam overeen met de oorspronkelijke dimensie en betrof het inwinnen van advies inzake de professionele ontwikkeling en de loopbaan bij diverse actoren in de organisatie (PCMb). Een voorbeeld van een item was: “Ik vraag advies over mijn professionele en loopbaanontwikkeling aan meer ervaren collega’s binnen de afdeling”. Met een Cronbach’s alpha van .66 was deze dimensie twijfelachtig. De laatste dimensie bestond uit twee items die samen het ontwikkelen van competenties omvatten (PCMc) Een voorbeeld van een stelling in deze dimensie was: “Ik zorg ervoor dat ik competenties ontwikkel die nodig zijn om persoonlijke doelstellingen te realiseren”. De Cronbach’s alpha van deze dimensie was .61 en daarmee ook twijfelachtig.

Controlevariabelen. Vanwege de mogelijke invloed van bepaalde variabelen (Creswell, 2014) op de vertrekintentie van leraren, werd er gecontroleerd op geslacht (1 = man; 2 = vrouw), leeftijd, opleidingsniveau (1= mbo; 2 = hbo; 3 = WO; 4 = anders), jaren ervaring, jaren ervaring binnen de huidige baan en het schooltype, (1 = vmbo; 2 = havo; 3 = vwo; 4 = anders) waarin leraren werkzaam zijn. De controlevariabelen bestaan uit zowel categorische (dichotome) als continue variabelen.

2.4 Procedure

Het onderzoek is op verschillende manieren kenbaar gemaakt bij potentiële deelnemers. Er is zowel actief benaderd en het onderzoek is onder de aandacht gebracht op een digitaal platform van de Wageningen Universiteit en de VO-raad. Voor de actieve benadering heeft ieder afzonderlijk lid van het onderzoeksteam in de maanden april tot en met september 2018 verschillende directeurs, leidinggevende en personeelsfunctionarissen benaderd met het verzoek deel te nemen aan het onderzoek. Scholen werden geselecteerd in de omgeving waarin de onderzoeker woonachtig was, zodat een bezoek door de betreffende onderzoeker gemakkelijk gerealiseerd kon worden. De contactpersoon, die veelal schoolleider was, is een belangrijk contactpersoon die een essentiële sleutelrol vervult in het verspreiden en vergroten van het belang van het onderzoek bij zijn medewerkers. Immers kan goed contact en overtuiging van respondenten zorgen voor een hogere responsbereidheid (De Leeuw & Hox 1998). Het eerste contact werd telefonisch gelegd en bij afwezigheid werd een mail gestuurd waarin een flyer van het onderzoek was opgenomen (zie bijlage II). Na het eerste contact volgde een introductiemail waarin het verzoek werd onderbouwd met een flyer (zie bijlage II) die nadere informatie verschaft over de doelen en de opzet van het onderzoek. Doordat de schoolleider het onderzoek kenbaar maakte onder alle leraren binnen de school, hadden alle leraren binnen de school even veel kans om deel te nemen aan het onderzoek, hetgeen ten goede komt aan de betrouwbaarheid (Field, 2013). Scholen deden vrijwillig mee en als tegenprestatie werd hen een terugkoppeling aangeboden van de onderzoeksresultaten van de specifieke school afgezet tegen het gemiddelde van de steekproef. De verschillende afspraken en acties die voortkwamen uit de communicatie met de scholen werden vastgelegd in een werkdocument waarin iedere afzonderlijke onderzoeker zijn afspraken en mutaties noteerde.

De vragenlijst werd vervolgens in de zomer van 2018 (net voor en na de zomervakantie) digitaal uitgezet. Voor het verspreiden van de vragenlijst werd gebruik gemaakt van het online platform Qualtrics (<https://www.qualtrics.com/research-core/>). Hiervoor werd gebruik gemaakt van een bestaand geregistreerd account van de hoofdonderzoeker die verbonden was aan Wageningen University & Research. Voor iedere deelnemende school werd een unieke URL naar de vragenlijst gegenereerd. Deze werd voorzien van een begeleidend schrijven, naar de contactpersoon op de school verstuurd met het verzoek deze te verspreiden onder het totale docentenkorps. Het begeleidend schrijven bevatte een korte beschrijving met een directe en indirecte hyperlink naar de vragenlijst en de contact gegevens van een van de onderzoekers voor vragen over het onderzoek. Uitgebreidere informatie over het onderzoek en de gewaarborgde anonimiteit kon de respondent teruglezen op de startpagina van de vragenlijst. Gedurende het verzamelen van data werd nauwkeurig bijgehouden hoe de respons verliep. Bij het uitblijven van resultaten, zijn contactpersonen van scholen opnieuw benaderd met de vraag een update te geven. Bovendien is na twee weken een herinnering gestuurd aan alle contactpersonen.

Tot slot werd na het onderzoek een geanonimiseerde schriftelijke terugkoppeling aangeboden van de resultaten en zijn scholen in de gelegenheid gesteld voor een mondelinge terugkoppeling door een van de onderzoekers op locatie.

2.5 Analyse

Er is gewerkt met het programma SPSS v.25 waarin op de eerste plaats de dataset werd opgeschoond en werd gecontroleerd op uitschieter. Hiervoor werden alle variabelen die samen een construct of dimensie omgezet tot z-scores, waarmee gecontroleerd werd op uitschieters. Field (2013) adviseert bij een normaalverdeling een 5% groter dan 1.96, 1% groter dan 2.58 en geen z-scores groter dan 3.29. Indien een item de maximumwaarde overschreed werd op basis van de normaalverdeling en een boxplot gecontroleerd of deze voor problemen in de data zorgde. Daarna werd bepaald of tegemoet werd gekomen aan alle assumpties die nodig waren voor de verschillende regressieanalyses (zie bijlage V).

Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden werden de verschillende variabelen vervolgens eerst in een correlatiematrix geplaatst om de samenhang tussen de verschillende variabelen te beoordelen. Het beoordelen van de correlatiematrix geeft volgens Field (2013) een eerste indruk van de relaties tussen en de richting van de verschillende variabelen en dimensies die worden vergeleken. Omdat in het onderhavige onderzoek gebruik werd gemaakt van categorische variabelen voor de doeloriëntaties, zijn dummyvariabelen gebruikt in de analyses. Er zijn 5 groepen dominante doeloriëntaties te onderscheiden, te weten: 1) geen dominante doeloriëntatie; 2) een dominante prestatiestreefdoeloriëntatie; 3) een dominante prestatievermijdingsdoeloriëntatie; 4) een leerstreefdoeloriëntatie; 5) een leervermijdingsdoeloriëntatie.

Om hypothese 1 t/m 7 en hypothese 10 te testen, werd gebruik gemaakt van een hiërarchische regressieanalyse. Deze werden gebruikt om voorspellingen te doen over de samenhang tussen een afhankelijke variabele en of meerdere onafhankelijke of predictorvariabelen (Field, 2013). Op basis van de correlatiematrix werd bepaald of controlevariabelen als eerste stap van de regressie zouden moeten worden ingevoerd. In de volgende stap werden de verschillende doeloriëntaties aan de vergelijking toegevoegd en tot slot de carrière-activiteiten. Er werd gebruik gemaakt van een hiërarchische regressieanalyse, omdat uit eerder onderzoek bleek dat doeloriëntaties een voorspeller kunnen zijn voor carrière-activiteiten en de intentie om het onderwijs te verlaten (Bakker & Demerouti, 2007; Dysvik & Kuvaas, 2010; Joo & Park, 2010).

Hypothese 8 en 9, waarin het mediërend effect van verschillende type carrière-activiteiten, streefdoeloriëntaties en vertrekintentie werd onderzocht, werd getest met Hayes's PROCESS tool V3 (Hayes, 2018). Er werd voor dit model gekozen, omdat verwacht werd dat de intentie om het onderwijs te verlaten niet alleen verklaard zou worden door de relatie met een dominante doeloriëntatie, maar gemedieerd zou worden door de verschillende carrière-activiteiten dat een individu pleegt.

3. Resultaten

Er waren 532 respondenten die de vragenlijst opende via de digitale link. Het databestand bevatte 117 oningevulde en 68 niet volledig ingevulde vragenlijsten. Bovendien bleken er vier ‘niet-docenten’, zoals onderwijsassistenten, een directeur en een intern begeleider de vragenlijst ingevuld te hebben. Volledig lege vragenlijsten en ingevulde vragenlijst van individuen die niet getypeerd konden worden als leraar, werden uit het databestand verwijderd. De niet volledig ingevulde vragenlijsten werden wel meegenomen, omdat respondenten wel delen van de vragenlijst hadden ingevuld, die betrouwbare informatie verschafte over bepaalde constructen.

Nadat ook bleek dat er geen uitschieters waren die de normaalverdeling van de verschillende variabelen beïnvloedde, bleef een databestand over van 411 docenten, waarvan 39% bestond uit mannen, 42% uit vrouwen en 19% waarvan het geslacht niet bekend was. Dit relatief hoge aantal respondenten dat zijn of haar geslacht niet aangaf, betrof respondenten die de vragenlijst niet volledig invulde. De demografische gegevens kwamen namelijk pas aan het einde van de vragenlijst aan bod.

3.1 Dominante doeloriëntatie

Tabel 7 (bijlage III) toont de verhouding van dominante doeloriëntaties onder leraren. Van de totale onderzoeksgroep heeft meer dan de helft (57.2%) een dominante leerstreefdoeloriëntatie, 8.5% heeft een prestatiestreefdoeloriëntatie, 7.3% heeft een dominante leervermijdingsdoeloriëntatie en slechts enkele respondenten (1.5%) hebben een prestatievermijdingsdoeloriëntatie. Dit betekent dat bijna driekwart van de onderzoeksgroep een dominante doeloriëntatie heeft. Tot slot werd er een significant verschil gevonden tussen mannen en vrouwen. Mannen hebben gemiddeld genomen ongeveer twee keer vaker een dominante prestatiestreefdoeloriëntatie; $t(330) = 2.30$, $p = .02$, terwijl er gemiddeld genomen meer vrouwen dan mannen zijn met een dominante leerstreefdoeloriëntatie; $t(330) = -2.73$, $p = .01$.

3.2 Beschrijvende statistiek

Tabel 1 toont de gemiddelde scores, standaarddeviaties en correlaties van alle in dit onderzoek onderzochte variabelen. De controlevariabelen die werden meegenomen in het onderzoek correleerde met elkaar, met de onafhankelijke variabelen, maar niet met de afhankelijke variabele. Geslacht hield een licht negatief verband met het aantal jaren ervaring in de huidige baan ($r = -.21$, $p < .01$), wat betekent dat naarmate de leeftijd en de werkervaring in de huidige baan toeneemt er minder vrouwen in het onderwijs werken. Leeftijd van leraren hield ook een licht verband met carrière-activiteiten. Naarmate leraren ouder worden neemt het verhogen van werkhulpbronnen af (JC3: $r = -.20$, $p < .01$) en vragen zij ook minder om advies (PCMb: $r = -.25$, $p < .01$). Een logisch sterk positief verband werd gevonden tussen het aantal jaren dat leraren werkzaam waren in het onderwijs en het aantal jaren dat zij werkzaam waren in de huidige baan ($r = .75$, $p < .01$). Deze beide vormen van werkervaring toonde ook een significante relatie met het gebruik van werkhulpbronnen (JC3).

Tabel 1

Gemiddelden, standaarddeviaties en correlaties tussen de bestudeerde variabelen

Schaal	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1 Geslacht ^a	0.50	0.50	332															
2 Leeftijd	44.25	12.47	332	-.17**														
3 Opleidingsniveau ^b	2.70	0.97	332	.04	-.01													
4 Ervaring (jaren)	17.58	11.12	332	-.16**	.82**	-.06												
5 Huidige baan (jaren)	12.03	9.83	325	-.21**	.62**	-.05	.75**											
6 PSDO ^{c, d}	0.09	0.28	411	-.13*	.02	.16**	.02	.03										
7 PVDO	0.01	0.12	411	.00	-.07	-.07	-.03	.03	-.04									
8 LSDO	0.57	0.50	411	.15**	-.07	-.07	-.11*	-.03	-.35**	-.14**								
9 LVDO	0.07	0.26	411	-.03	.12*	-.05	.14**	.05	-.09	-.03	-.32**							
10 JC1	3.51	0.59	411	.06	-.12*	-.04	-.14*	-.11	-.02	-.04	.14**	-.07						
11 JC2	3.86	0.49	411	.05	-.10	.18**	-.10	-.14*	.06	-.08	.11*	-.17**	.20**					
12 JC3	3.30	0.61	411	.13*	-.20**	-.03	-.21**	-.22**	-.04	-.01	.10	-.12*	.27**	.43**				
13 PCMa	3.55	0.58	411	-.03	.02	-.02	-.03	.00	.06	-.13**	.05	-.17**	.15**	.49**	.49**			
14 PCMb	3.38	0.66	411	.05	-.25**	-.10	-.19**	-.18**	-.11*	-.03	.09	-.09	.11*	.31**	.52**	.35**		
15 PCMc	3.87	0.58	411	.07	.01	.09	.00	-.05	.01	-.11*	.13**	-.08	.08	.48**	.32**	.40**	.32**	
16 VTI	2.21	1.00	411	-.02	-.02	.02	.05	.01	.13*	-.07	-.13*	.08	-.13*	-.14*	-.24**	-.16**	-.15**	-.08

Opmerking. ^a 1 = man, 2 = vrouw; ^b 1 = mbo, 2 = hbo, 3 = hbo master, 4 = wo; ^c Dominante doeloriëntaties zijn dichotoom: 0 = other, 1 = dominante doeloriëntatie; ^d Titels dimensies: PSDO: Prestatiestreefdoeloriëntatie; PVDO: Prestatievermijdingsdoeloriëntatie; LSDO: Leerstreefdoeloriëntatie; LVDO: Leervermijdingsdoeloriëntatie; JC1: Verlagen belemmerende taakeisen; JC2: Verhogen ontwikkelmogelijkheden; JC3: Verhogen werkhulpbronnen; PCMa: Initiatief Tonen; PCMb: Advies Inwinnen; PCMc: Competenties Ontwikkelen; VTI: Vertrekintentie.

** $p < .01$. * $p < .05$.

Tot slot verhielden ook de verschillende dimensies van de carrière-activiteiten van JC en PCM zich positief tot elkaar. Leraren die veel sociale werkhulpbronnen inzetten (JC3), winnen ook vaak advies in over hun loopbaanmogelijkheden bij collega's (PCMb); $r = .52$, $p = < .01$. De verschillende dimensies van beide soorten carrière-activiteiten hingen negatief samen met de intentie om te vertrekken, maar deze verbanden waren tamelijk zwak. Leraren die gestimuleerd worden om werk te maken van hun loopbaan (PCM), doen vermoedelijk ook aan JC.

Tabel 2

Lineair model van predictoren (dominante doeloriëntaties, PCM en JC) op de vertrekintentie van leraren

	Vertrekintentie					
	1		2		3	
	β	<i>t</i>	β	<i>t</i>	β	<i>t</i>
Geslacht ^a	-0.03	-0.53	-0.01	-0.12	0.01	0.12
Leeftijd	-0.19*	-2.00	-0.02*	-2.03	-0.23*	-2.35
Opleidingsniveau ^b	0.03	0.61	0.01	0.16	0.00	-0.08
Ervaring onderwijs	0.26*	2.29	0.02*	2.04	0.23*	2.06
Huidige baan (jaren)	-0.07	-0.89	-0.01	-0.61	-0.09	-1.06
PSDO ^{c, d}			0.31	1.24	0.11	1.42
PVDO			-0.58	-1.29	-0.08	-1.39
LSDO			-0.14	-0.70	-0.03	-0.30
LVDO			0.12	0.47	0.02	0.23
JC1					-0.07	-1.18
JC2					-0.04	-0.54
JC3					-0.19*	-2.69
PCMa					-0.03	-0.36
PCMb					-0.04	-0.64
PCMc					0.02	0.34
<i>F</i>		1.192		1.616		2.587**
<i>R</i> ²		0.018		0.043		0.109
ΔR^2				0.025		0.066

Opmerking. ^a 1 = man, 2 = vrouw; ^b 1 = mbo, 2 = hbo, 3 = hbo master, 4 = wo; ^c Dominante doeloriëntaties zijn dichotoom: 0 = other, 1 = dominante doeloriëntatie; ^d Titels dimensies: PSDO: Prestatiestreefdoeloriëntatie; PVDO: Prestatievermijdingsdoeloriëntatie; LSDO: Leerstreefdoeloriëntatie; LVDO: Leervermijdingsdoeloriëntatie; JC1: Verlagen belemmerende taakeisen; JC2: Verhogen ontwikkelmogelijkheden; JC3: Verhogen werkhulpbronnen; PCMa: Initiatief Tonen; PCMb: Advies Inwinnen; PCMc: Competenties Ontwikkelen; VTI: Vertrekintentie.

** $p < .01$, * $p < .05$ (gestandaardiseerd)

3.3 Hypothesen toetsen

Een hiërarchische meervoudige regressieanalyse werd in verschillende stappen opgesteld (zie Tabel 2). In de eerste stap werden de controlevariabele toegevoegd met vertrekintentie als uitkomstvariabele. In de tweede stap werden de dominante doeloriëntaties toegevoegd. In de derde en laatste stap werden de verschillende dimensies van JC en PCM toegevoegd. Het eerste en tweede model verklaarde respectievelijk 1.2% en 4.3% van de variantie in vertrekintentie uit het onderwijs, maar waren beide niet significant. Het derde model verklaarde 10.9% van de variantie; $F(15, 331) = 2.59, p = .001$. Kortom de vertrekintentie van leraren kan het best worden verklaard door de combinatie van doeloriëntaties en de verschillende dimensies van de carrière-activiteiten JC en PCM.

3.3.1 Dominante doeloriëntatie en vertrekintentie

Hypothese 1 veronderstelde dat er een verband zou zijn tussen verschillende doeloriëntaties en de vertrekintentie uit het onderwijs. In hypothese 1a, werd een negatief verband verwacht tussen leraren met een leerstreefdoeloriëntatie en de vertrekintentie uit het onderwijs. De correlatietabel laat zien dat het hebben van een leerstreefdoeloriëntatie zwak negatief samenhangt met de intentie om het onderwijs te verlaten ($r = -.13, p = .02$). Andersom werd een positief verband verwacht voor leraren met een dominante prestatiestreefdoeloriëntatie (hypothese 1b). Uit de correlatietabel blijkt dat het hebben van een dominante prestatiestreefdoeloriëntatie licht positief samenhangt met de vertrekintentie van leraren; $r = .13, p = .02$. Model 3 in de regressievergelijking (zie Tabel 3) laat zien dat de vertrekintentie van leraren verklaart kan worden door de dominante doeloriëntatie die erop na wordt gehouden; $F(4, 332) = 2.63, p = .04$. Er werd alleen een significant verschil in het gemiddelde gevonden tussen leraren met een leerstreefdoeloriëntatie in vergelijking met een prestatiestreefdoeloriëntatie; $b = .47, t(332) = 2.60, p = .01$. Dit verschil duidt erop dat leraren met een prestatiestreefdoeloriëntatie vaker aangeven de intentie te hebben om het onderwijs te verlaten. Voor prestatie- en leervermijdings doeloriëntaties werd geen significante samenhang gevonden (hypothese c en d). Dit betekent dat hypothese 1a en 1b kunnen worden geaccepteerd, terwijl hypothese c en d moeten worden verworpen.

Tabel 3

Analyseresultaten van de relatie tussen dominante doeloriëntaties en de intentie om het onderwijs te verlaten

	Vertrekintentie					
	Model 1		Model 2		Model 3	
	β	t	β	t	β	t
LSDO ^a	-0.13*	-2.40			0.09	1.27
PSDO			0.13*	2.39	-0.07	-1.27
PVDO					-0.07	-0.84
LVDO					0.05	0.75
F	5.724*		5.689*		2.625*	
R^2	0.017		0.017		0.031	

NB. Model 1 en 2 zijn enkelvoudige regressies waarin een dominante doeloriëntatie wordt vergeleken met alle andere doeloriëntaties, terwijl model 3 alle dominante doeloriëntaties onderling vergelijkt met het hebben van geen dominante doeloriëntatie. ^a PSDO: Prestatiestreefdoeloriëntatie; PVDO: Prestatievermijdingsdoeloriëntatie; LSDO: Leerstreefdoeloriëntatie; LVDO: Leervermijdingsdoeloriëntatie

** $p < .01$. * $p < .05$.

3.3.2 Dominante doeloriëntatie en carrièreactiviteiten

Hypothese 2 t/m 5 veronderstelden verschillende relaties tussen leraren met een bepaalde dominante doeloriëntatie en de verschillende dimensies van de carrière-activiteiten. In hypothese 2a, b, en c werd verondersteld dat er een positief verband zou bestaan tussen leraren met een dominante leerstreefdoeloriëntatie en de verschillende dimensies van JC. De correlatietabel liet zien dat een dominante leerstreefdoeloriëntatie positief, maar zwak samenhang met het verlagen van belemmerende taakeisen (JC1); $r = .14$, $p = <.01$, en het verhogen van ontwikkelingsmogelijkheden (JC2); $r = .11$, $p = .04$.

Tabel 4

Analyseresultaten van de relatie tussen dominante leerstreefdoeloriëntaties en JC-dimensies

	JC1 ^a		JC2		JC3	
	β	t	β	t	β	t
<i>Stap 1: één doeloriëntatie</i>						
LSDO vs alle dimensies ^b	0.17*	2.64	0.11*	2.04	0.13	1.94
<i>Stap 2: alle doeloriëntaties</i>						
GDD ^c	-0.18	-2.16	-0.07	-1.08	-0.05	-0.64
PSDO	-0.10	-0.92	0.05	0.52	-0.12	-1.11
PVDO	-0.24	-0.97	-0.34	-1.72	-0.12	-0.46
LVDO	-0.21	-1.83	-0.31	-3.37	-0.30	-2.53
<i>F</i>	1.911		3.786*		1.786	
<i>R</i> ²	0.020		0.039		0.019	

NB. 3 meervoudige regressieanalyses met dimensies van carrière-activiteiten als afhankelijke variabele: ^a JC1 = verlagen belemmerende taakeisen; JC2 = verhogen ontwikkelingsmogelijkheden; JC3 = verhogen sociale werkhulpbronnen; ^b Leerstreefdoeloriëntatie ten opzichte van alle andere dominante doeloriëntaties en het ontbreken van een dominante doeloriëntatie; ^c GDD: geen dominante doeloriëntatie; PSDO: Prestatiestreefdoeloriëntatie; PVDO: Prestatievermijdingsdoeloriëntatie; LVDO: leervermijdingsdoeloriëntatie.

** $p < .01$. * $p < .05$.

Wanneer alle dominante doeloriëntaties met elkaar worden vergeleken in drie meervoudige regressieanalyses (zie Tabel 4), dan blijkt alleen het verhogen van ontwikkelingsmogelijkheden (JC2) voorspeld te worden door dominante doeloriëntaties; $F(4, 369) = 3.79$, $p < .01$. Leraren met een dominante leerstreefdoeloriëntatie doen in vergelijking met leraren met een leervermijdingsdoeloriëntatie significant meer aan het verhogen van ontwikkelingsmogelijkheden (JC2); $t(369) = 3.37$, $p < .01$. Als alleen de dominante leerstreefdoeloriëntatie werd afgezet tegen alle andere groepen, dan zijn er meer verschillen. In lijn met de correlatietabel bleek het verlagen van belemmerende taakeisen (JC1: $t(372) = 2.64$, $p < .01$) en het verhogen van ontwikkelingsmogelijkheden (JC2: $t(372) = 2.04$, $p = .04$.) voorspeld te worden door een dominante leerstreefdoeloriëntatie, terwijl dat niet gold voor het verhogen van sociale werkhulpbronnen (JC3). Daarmee kan hypothese 2a en b bevestigd worden en moet hypothese 2c worden verworpen. Kortom, leraren met een dominante leerstreefdoeloriëntatie zijn in vergelijking met leraren met andere doeloriëntaties of zonder dominante doeloriëntatie, in staat om belemmerende aspecten in hun werkzaamheden te reduceren. In vergelijking met alle andere groepen hebben leraren met een dominante leerstreefdoeloriëntatie even veel of even weinig sociale werkhulpmiddelen nodig om hun werkzaamheden vorm te geven.

In hypothese 3 werd gesteld dat er een positief verband zou bestaan tussen leraren met een dominante prestatiestreefdoeloriëntatie en verschillende dimensies van PCM. Op basis van de meervoudige

regressieanalyse (zie Tabel 5) kan worden vastgesteld dat er voor alle dimensies van PCM significante verschillen zijn tussen leraren met een prestatiestreefdoeloriëntatie en leraren met een andere of geen dominante doeloriëntatie. In vergelijking met leraren met een prestatie- of leervermijdingsdoeloriëntatie, tonen leraren met een prestatiestreefdoeloriëntatie meer initiatief bij de ontwikkeling van hun loopbaan (PCMa; PVDO: $t(406) = 2.95, p < .01$; LVDO: $t(406) = 3.31, p < .01$). Bij het inwinnen van advies (PCMb) werd in lijn met de correlatietabel een significant verschil gevonden tussen leraren met een dominante prestatiestreefdoeloriëntatie en leraren met een leerstreefdoeloriëntatie. Dit verschil toonde aan dat leraren met een prestatiestreefdoeloriëntatie minder advies inwinnen over de loopbaan, dan de collega's met een dominante leerstreefdoeloriëntatie; $t(406) = 2.45, p = .02$. Tot slot deden leraren met een dominante prestatiestreefdoeloriëntatie meer aan de ontwikkeling van competenties dan collega's met een prestatievermijdingsoriëntatie; $t(406) = 2.16, p = .02$, maar nog altijd minder dan collega's met een leerstreefdoeloriëntatie. Dat betekent dat hypothese 3, waarin werd verwacht dat de drie dimensies van PCM positief zouden samenhangen met leraren met een dominante prestatiedoeloriëntatie, gedeeltelijk moet worden geaccepteerd.

Tabel 5

Analyseresultaten van de relatie tussen dominante prestatiestreefdoeloriëntaties en PCM-dimensies

	PCM_a ^a		PCM_b		PCM_c	
	β	t	β	t	β	t
<i>Stap 1: een doeloriëntatie</i>						
PSDO vs alle doeloriëntaties ^b	0.13	1.30	-0.26*	-2.25	0.01	0.12
<i>Stap 2: alle doeloriëntaties</i>						
GGD ^c	-0.08	-0.72	0.27*	2.14	-0.09	-0.76
PVDO	-0.74**	-2.95	0.07	0.25	-0.55*	-2.16
LSDO	-0.10	-0.96	0.29*	2.45	0.05	0.52
LVDO	-0.47**	-3.31	0.03	0.19	-0.17	-1.17
<i>F</i>	5.198**		2.454*		3.066*	
<i>R</i> ²	0.049		0.024		0.029	

NB. 3 meervoudige regressieanalyses met dimensies van carrière-activiteiten als afhankelijke variabele: ^a PCMa: Initiatief Tonen; PCMb: Advies Inwinnen; PCMc Competenties ontwikkelen; ^b Prestatiestreefdoeloriëntatie ten opzichte van alle andere dominante doeloriëntaties en het ontbreken van een dominante doeloriëntatie; ^c GDD: geen dominante doeloriëntatie; PVDO: Prestatievermijdingsdoeloriëntatie; LSDO: Leerstreefdoeloriëntatie; LVDO: leervermijdingsdoeloriëntatie.

** $p < .01$. * $p < .05$.

Hoewel er een positieve samenhang bleek tussen een prestatiestreefdoeloriëntatie en het tonen van initiatief (PCMa) en het ontwikkelen van competenties (PCMc), bleek de samenhang met het inwinnen van advies (PCMb) juist negatief samen te hangen met een prestatiestreefdoeloriëntatie. Daarom kunnen hypothese 3a en c worden geaccepteerd en moet hypothese 3b worden verworpen.

Hypothese 4 veronderstelde dat er een negatief verband zou zijn tussen leraren met een dominante vermijdingsdoeloriëntatie en de verschillende dimensies van PCM. Een vermijdingsdoeloriëntatie kan zowel prestatie- als leervermijgend van aard zijn. Voor de analyse werden de negatieve valenties van doelmotivatie samengenomen. Hierdoor werden leraren met een leervermijdende doeloriëntatie vergeleken met leraren met en zonder dominante streefdoeloriëntatie. Uit de regressieanalyse (zie Tabel 6) bleek dat er een significant verschil was tussen beide groepen voor het tonen van initiatief (PCMa; $F(1,$

409) = 18.75, $p < .01$) en het ontwikkelen van competenties (PCMc; $F(1, 409) = 5.74$, $p = .02$), maar dat er geen significant verschil werd gevonden voor het zoeken naar ontwikkelingsmogelijkheden (PCMb). Hypothese 4b, moet daarom worden verworpen, maar hypothese 4a en c kunnen worden geaccepteerd. De negatieve samenhang bevestigt dat leraren met een vermijdingsdoeloriëntatie minder initiatief nemen ($t(409) = -4.33$, $p < .01$) en in mindere mate doen aan competentieontwikkeling ($t(409) = -2.40$, $p = .02$), dan hun collega's met een streefdoeloriëntatie.

Tabel 6

Analyseresultaten van de relatie tussen dominante vermijdingsdoeloriëntaties en dimensies van Persoonlijk Carrièremanagement

	PCM_a		PCM_b		PCM_c	
	β	t	β	t	β	t
Vermijdingsdoeloriëntatie	-0.43**	122.49	-0.22	99.84	-0.24*	129.72
F	18.745**		3.702		5.744*	
R^2	0.044		0.009		0.014	

NB. Vermijdingsdoeloriëntatie omvat zowel prestatie- als leervermijdingsdoeloriëntatie en is afgezet tegen de andere dimensies van doeloriëntaties. 3 enkelvoudige regressieanalyses met dimensies van carrière-activiteiten als afhankelijke variabele.

** $p < .01$. * $p < .05$.

In tegenstelling tot de vorige hypothese werd bij hypothese 5a, b, en c verwacht dat leraren met een dominante vermijdingsdoeloriëntatie meer zouden doen aan het aanpassen van de omstandigheden waarin zij hun werkzaamheden moeten vervullen (JC). Deze hypothese veronderstelde daarom een positief verband tussen een dominante vermijdingsdoeloriëntatie en de verschillende dimensies van JC. Uit de correlatiematrix bleek echter een negatieve samenhang tussen leraren met een vermijdingsdoeloriëntatie en het verhogen van ontwikkelingsmogelijkheden (JC2: $r = -.21$, $p = < .01$) en het verhogen van sociale werkhulpbronnen (JC3: $r = -.13$, $p = .03$). Dit beeld werd tevens bevestigd door de regressieanalyse (zie Tabel 7). Een lagere score op het verhogen van ontwikkelingsmogelijkheden (JC2) en het verhogen van sociale werkhulpbronnen (JC3) werd voorspeld door een vermijdingsdoeloriëntatie, terwijl er geen significante relatie werd gevonden met het verlagen van belemmerende taakeisen (JC1). Dit betekent dat leraren met een vermijdingsdoeloriëntatie minder activiteiten ondernemen om hun werkzaamheden of taken aan te passen. Omdat er dus geen positief, maar een negatief verband werd gevonden, moet hypothese 5 volledig worden verworpen.

Tabel 7

Analyseresultaten van de relatie tussen dominante vermijdingsdoeloriëntaties en dimensies van Job Crafting

	JC1		JC2		JC3	
	β	t	β	t	β	t
Vermijdingsdoeloriëntatie	-0.17	109.95	-0.31**	149.05	-0.24*	101.01
F	2.634		13.499**		5.276*	
R^2	0.007		0.035		0.014	

NB. Vermijdingsdoeloriëntatie omvat zowel prestatie- als leervermijdingsdoeloriëntatie en is afgezet tegen de andere dimensies van doeloriëntaties. 3 enkelvoudige regressieanalyses met dimensies van carrière-activiteiten als afhankelijke variabele.

** $p < .01$. * $p < .05$.

3.3.3 Carrière-activiteiten en vertrekintentie

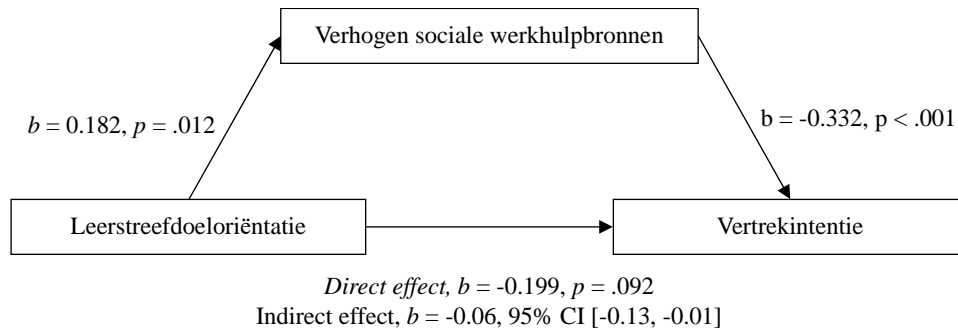
Hypothese 6 en 7 veronderstelden dat verschillende soorten carrière-activiteiten die leraren kunnen nastreven van invloed zijn op de intentie om het beroep te verlaten. In hypothese 6a, b, en c werd een negatieve samenhang verwacht tussen de verschillende dimensies van JC en de intentie om het beroep te verlaten. Hoewel de correlatiematrix liet zien dat de vertrekintentie van leraren zwak samenhangt met alle dimensies van JC, liet de regressieanalyse (zie Tabel 2) zien dat de vertrekintentie van leraren negatief wordt voorspeld door het verhogen van sociale werkhulpbronnen (JC3); $t(324) = -2.35, p = .02$, maar niet door de andere dimensies van JC. Ook de mediatieanalyse die werd gebruikt voor het testen van hypothese 8 (zie §3.3.4) bevestigde deze bevindingen. Dit betekent dat alleen hypothese 6c kan worden geaccepteerd en dat hypothese 6a en b moeten worden verworpen.

In hypothese 7a, b en c werd een positieve samenhang verwacht tussen verschillende dimensies van PCM en de vertrekintentie van leraren. Deze hypothese moet volledig worden verworpen, omdat uit de regressieanalyse (zie Tabel 2) geen significantie gevonden werd voor de dimensies van PCM.

3.3.4 Het mediërende effect van carrière-activiteiten

In hypothese 8 en 9 werd voorspeld dat verschillende carrière-activiteiten de directe relatie tussen dominante doeloriëntatie en de vertrekintentie van leraren zou beïnvloeden. Hypothese 8 veronderstelde dat een dominante leerstreefdoeloriëntatie samen zou hangen met de vertrekintentie en dat deze relatie gemedieerd zou worden door verschillende dimensies van JC. Baron en Kenny (1986) onderschrijven vier voorwaarden van mediatie waaraan moet worden voldaan om te kunnen spreken van mediatie. De eerste voorwaarde veronderstelt dat er een significante relatie moet zijn tussen de predictor en de uitkomstvariabele. Uit de correlatietabel bleek dat een dominante leerstreefdoeloriëntatie ($r = -.13, p = .02$) zwak samenhangt met de vertrekintentie van leraren. Voor leraren met een dominante leerstreefdoeloriëntatie bleek dat ook werd voldaan aan de tweede voorwaarde die Baron en Kenny (1986) stellen; namelijk dat de mediërende variabele wordt voorspeld door de predictorvariabele. De drie dimensies van JC werden allen significant voorspeld door een dominante leerstreefdoeloriëntatie. Dit betekent dat leraren met een dominante leerstreefdoeloriëntatie in vergelijking met collega's met een andere of geen dominante doeloriëntatie; a) meer doen aan het verlagen en verminderen van hinderende of beperkende taken en of eisen in hun werk (JC1; $b = 0.20, t(335) = 2.79, p < .01$); b) meer werk maken van hun ontwikkelingsmogelijkheden (JC2; $b = 0.13, t(335) = 2.35, p = .02$); en c) vaker gebruik maken van hun hulpmiddelen uit hun sociale omgeving (JC3; $b = 0.18, t(335) = 2.52, p < .01$). De derde voorwaarde stelt dat de mediator de uitkomstvariabele significant voorspelt. Hiervan was alleen sprake voor de dimensie het verhogen van sociale werkhulpbronnen (JC3); $b = -0.33, t(332) = -2.53, p < .01$ (zie Figuur 2). Tot slot stelt de vierde voorwaarde dat na toevoeging van de mediator in de analyse, de relatie tussen de predictorvariabele de uitkomstvariabele wordt afgezwakt. Ook aan deze laatste voorwaarde werd

voldaan. Na de toevoeging van de mediator, bleek er sprake te zijn van een significant indirect effect ($b = -0.085$, BCa CI $[-0.174, -0.014]$) en bleek de directe relatie niet langer significant ($b = -0.199$, $p = .092$). Het significante indirect effect toont aan dat de relatie tussen het hebben van een dominante leerstreefdoeloriëntatie en de vertrekintentie van leraren wordt gemedieerd door het verhogen van sociale werkhulpbronnen (JC3). Gezien het model slechts 7.1% van de variantie in de vertrekintentie verklaart, kan gesteld worden dat het slechts gaat om een zeer gering indirect effect. Dit betekent dat hypothese 8 gedeeltelijk kan worden geaccepteerd, omdat er slechts een dimensie van JC is die geldt als mediator.



Figuur 2. Model waarin de vertrekintentie van leraren wordt voorspeld door de dominante leerstreefdoeloriëntatie, gemedieerd door het verhogen van sociale werkhulpbronnen (JC3).

Hypothese 9 veronderstelde dat de relatie tussen een dominante prestatiestreefdoeloriëntatie en de vertrekintentie van leraren zou worden gemedieerd door de verschillende dimensies van PCM. Deze hypothese moet worden verworpen, omdat uit de mediatieanalyse bleek dat niet kon worden voldaan aan alle voorwaarden voor mediatie (Baron & Kenny, 1986). Zo bleek er onder andere geen significant indirect effect te zijn voor een of meerdere dimensies van PCM op de relatie tussen het hebben van een dominante prestatiestreefdoeloriëntatie en de vertrekintentie van leraren. Dit betekent dat de vertrekintentie van leraren door andere factoren wordt verklaard dan de invloed van een dominante prestatiestreefdoeloriëntatie en de PCM-activiteiten die hij of zij onderneemt.

3.3.5 Persoonlijk carrièremangement en jobcrafting

Hypothese 10 veronderstelde dat er een positief verband zou bestaan tussen de drie dimensies van PCM en de drie dimensies van JC. De correlatiematrix liet een positieve samenhang zien tussen verschillende dimensies van PCM en JC (zie Tabel 1). Zo werden er zwakke en matig positieve verbanden gevonden tussen het tonen van initiatief (PCMa) en het verlagen van belemmerende taakeisen (JC1: $r = .13$, $p = .02$), het verhogen van ontwikkelingsmogelijkheden (JC2: $r = .48$, $p = <.01$) en het verhogen van sociale werkhulpbronnen (JC3: $r = .49$, $p = <.01$), maar ook tussen het inwinnen van advies (PCMb) en het verhogen van ontwikkelingsmogelijkheden (JC2: $r = .32$, $p = <.01$) en het verhogen van sociale werkhulpbronnen (JC3: $r = .52$, $p = <.01$). Tot slot hing ook de laatste dimensie van PCM, het ontwikkelen van

competenties (PCMc), matig positief samen met het verhogen van ontwikkelingsmogelijkheden (JC2: $r = .46, p = <.01$) en het verhogen van sociale werkhulpbronnen (JC3: $r = .32, p = <.01$).

Hoewel de correlatiematrix liet zien, dat er verbanden zijn tussen de dimensies van JC en PCM, liet de meervoudige regressieanalyse de effecten van deze verbanden zien. Alleen correlerende variabelen werden meegenomen in de regressievergelijking (Tabel 7). Voor iedere vergelijking werd een meervoudige regressieanalyse gebruikt om de gezamenlijke invloed van PCM-dimensies op JC te toetsen.

In hypothese 10a werd verondersteld dat er een positieve samenhang zou zijn tussen PCMa, PCMb, PCMc en JC1. Uit de correlatiematrix bleek echter dat er geen verband kon worden vastgesteld tussen het inwinnen van advies (PCMb), het ontwikkelen van competenties (PCMc) en het verlagen van belemmerende taakeisen (JC1). Daarom werd alleen de dimensie ‘het tonen van initiatief’ (PCMa) meegenomen in de regressievergelijking. Omdat er in de vergelijking slechts twee variabelen werden vergeleken die ook werden vergeleken in de correlatieanalyse, geeft de regressiecoëfficiënt dezelfde waarde als de correlatiecoëfficiënt van het tonen van initiatief (PCMa); $b = 0.13$, 95% BCa CI [0.024, 0.226]. Hypothese 10a moet daarom worden verworpen.

Hypothese 10b waarin het verhogen van ontwikkelingsmogelijkheden voorspeld werd door de drie dimensies van PCM, kan worden geaccepteerd. In het model met drie predictoren (PCMa, PCMb en PCMc) werd 32,5% van de variantie in het verhogen van ontwikkelingsmogelijkheden significant verklaart door alle dimensies van PCM; $F(3,368) = 58.98, p < .01$. Leraren die hoog scoorden op het tonen van initiatief (PCMa); $b = 0.27$, 95% BCa CI [0.190, 0.346], het inwinnen van advies (PCMb); $b = 0.08$, 95% BCa CI [0.008, 0.142], en het ontwikkelen van competenties (PCMc); $b = 0.24$, 95% BCa CI [0.165, 0.322] scoorden ook hoog op het verhogen van ontwikkelingsmogelijkheden (JC2).

Tabel 7
Meervoudige regressieanalyse PCM als voorspeller van JC

Model	Uitkomst- variabele	Criteriumvariabele	R^2	β predictor 1	p	β predictor 2	p	β predictor 3	p
1	JC1	PCMa	.02	.13	.02				
1	JC2	PCMa	.23	.39	.00				
2	JC2	PCMa, PCMb	.26	.34	.00	.12	.00		
3	JC2	PCMa, PCMb, PCMc	.33	.27	.00	.08	.03	.24	.00
1	JC3	PCMa	.25	.52	.00				
2	JC3	PCMa, PCMb	.38	.37	.00	.35	.00		
3	JC3	PCMa, PCMb, PCMc	.38	.35	.00	.34	.00	.07	.16

Opmerking. PCMa ‘Initiatief tonen’, PCMb ‘Advies inwinnen’, PCMc ‘Competenties ontwikkelen’, JC1 ‘Verlagen belemmerende taakeisen’, JC2 ‘Verhogen ontwikkelingsmogelijkheden’, JC3 ‘verhogen van sociale werkhulpbronnen’.

In hypothese 10c werd tot slot verwacht dat de drie verschillende dimensies van PCM een voorspeller zouden zijn voor het verhogen van sociale werkhulpbronnen (JC3). Deze hypothese moet gedeeltelijk worden verworpen. Uit de regressieanalyse bleek namelijk dat het ontwikkelen van competenties niet significant bijdraagt aan het voorspellen van de uitkomstvariabele. Het verhogen van sociale werkhulpbronnen (JC3) werd het best voorspeld door het tonen van initiatief (PCMa); $b = 0.37$, 95% BCa CI [0.278, 0.458] en het inwinnen van advies (PCMb); $b = 0.35$, 95% BCa CI [0.275, 0.433]. Dit tweede

model verklaarde 27.7% van de variantie; $F(2,370) = 111.85, p < .01$. Blijkbaar draagt het tonen van initiatief en het inwinnen van advies bij aan het verhogen van de sociale werkhulpbronnen.

4. Conclusie, discussie en aanbevelingen

De centrale onderzoeksvraag in dit onderzoek luidde: ‘Wat is de relatie tussen doeloriëntaties en de vertrekintentie in het onderwijs en op welke wijze wordt deze relatie gemedieerd door job crafting en persoonlijk carrièremanagement?’ Hiervoor werd een kwantitatief onderzoek uitgevoerd bij leraren in het voortgezet onderwijs. Aan de hand van diverse hypothesen werd getracht een antwoord te zoeken voor de onderzoeksvraag.

4.1 Discussie en conclusies

De eerste hypothese toetste de samenhang tussen het hebben van een dominante doeloriëntatie en de vertrekintentie uit het onderwijs. Verschillende dominante doeloriëntaties hingen significant zwak samen met de vertrekintentie van leraren, maar dit verklaarde slechts een klein deel van de totale variantie van de vertrekintentie. Leraren met een dominante leerstreefdoeloriëntatie bleken het onderwijs minder snel te willen verlaten, terwijl leraren met een prestatiestreefdoeloriëntatie dit sneller zouden doen. In lijn met deze bevindingen vonden Lin en Chang (2005) in de financiële sector in Taiwan een vergelijkbaar verband. In hun studie werd een leerstreefdoeloriëntatie in verband gebracht met interne bevorderingen en een lagere intentie om het bedrijf te verlaten, terwijl deze relatie niet werd gevonden voor medewerkers met een prestatiestreefdoeloriëntatie. Hierdoor rijst de vraag of een dominante doeloriëntatie een geschikte maat is om de vertrekintentie van leraren te voorspellen. Joo en Park (2010) zagen dat contextuele factoren, zoals een leercultuur binnen de organisatie, loopbaan- en organisatiebetrokkenheid een groter effect hadden op de vertrekintentie van medewerkers in de bedrijfsindustrie, dan het hebben van een leerstreefdoeloriëntatie. In het onderwijs vonden Imran, Allil en Bassam (2016) vergelijkbare resultaten in een studie onder leraren in Oman. Zij stelde vast dat de vertrekintentie van leraren gereduceerd kan worden door een juiste mix van motivationele factoren (Deci & Ryan, 1985) en betrokkenheid bij de organisatie. Betrokkenheid bij de organisatie kan zich op verschillende manieren manifesteren. Zo wijzen leraren in het voortgezet onderwijs het ontbreken van steun en het gebrek in vertrouwen in hun leidinggevenden aan als reden om het onderwijs te verlaten. Samen met ervaren werkdruk zijn dit de twee meest genoemde oorzaken van het vertrek (De Jonge & De Muijnck, 2002). Samenvattend kan gesteld worden dat de intentie tot het vertrek van leraren uit het voortgezet onderwijs in Nederland voor een klein deel kan worden toegeschreven aan een prestatie- of leerstreefdoeloriëntatie en dat andere factoren mogelijk meer inzicht kunnen geven op de retentie van leraren.

Vervolgens richtten hypothese 2 t/m 5 zich op de relatie tussen dominante doeloriëntaties en carrière-activiteiten. Grotendeels in lijn met de verwachtingen van deze studie gold dat een dominante leerstreefdoeloriëntatie (hypothese 2) van een leraar een zwakke positieve samenhang vertoonde met het

‘verlagen van belemmerende taakeisen’ (JC1) en het ‘verhogen van ontwikkelingsmogelijkheden’ (JC2). Er werd geen significant verband gevonden voor het ‘verhogen van sociale werkhulpbronnen’ (JC3). Leraren met een dominante leerstreefdoeloriëntatie doen in vergelijking met collega’s met een andere of geen dominante doeloriëntatie dus meer aan JC-activiteiten, maar doen in vergelijking met die collega’s ook niet meer of minder aan het verhogen van sociale werkhulpbronnen. Ook in andere studies blijkt dat werknemers met een sterke intrinsieke motivatie of een leerstreefdoeloriëntatie meer activiteiten ontplooiën om de werkzaamheden en de omstandigheden waarin deze worden uitgevoerd te beïnvloeden of meer betekenis te geven. Zo zijn er volgens Demerouti (2014) situationele en persoonlijke factoren die van invloed zijn op de JC-activiteiten van een medewerker. Zij concludeert dat JC-activiteiten door werknemers vooral worden ontwikkeld wanneer zij worden blootgesteld aan veeleisende en veranderende werkomstandigheden waarin een appel gedaan wordt op de pro-activiteit, de drang naar zelfontwikkeling of wanneer de werknemer ervaart dat zijn taken niet goed meer passen bij zijn of haar persoonlijke overtuigingen of behoeften. Dergelijke persoonlijke drijfveren vertonen veel overeenkomsten met een leerstreefdoeloriëntatie. Iets dat Patton en McMahon (2014) in verband brachten met inhoudelijke carrièreontwikkeling, welke gericht is op de behoefte om zichzelf te ontwikkelen. De literatuur bevestigt hiermee de bevindingen in dit onderzoek. Leraren die gedreven worden vanuit de inhoudelijke carrièreontwikkeling, hebben waarschijnlijk een dominante leerstreefdoeloriëntatie en voelen daardoor de intrinsieke behoefte om de ontwikkelingsmogelijkheden te verkennen en te verhogen, terwijl ze belemmerende aspecten van hun werk juist actief proberen te reduceren.

Van leraren met een dominante prestatiestreefdoeloriëntatie werd verwacht dat een dergelijke doeloriëntatie positief zou samenhangen met verschillende dimensies van PCM (hypothese 3), omdat deze activiteiten vanuit het theoretisch kader in verband werden gebracht met procesgerichte carrièreontwikkeling (Patton & McMahon, 2014). Uit de resultaten bleek een positieve samenhang met het tonen van initiatief (PCMa) en het ontwikkelen van competenties (PCMc). Dit resultaat gold echter alleen wanneer een dominante prestatiestreefdoeloriëntatie werd vergeleken met een leer- of prestatievermijdingsdoeloriëntatie. In lijn met deze bevindingen kon ook hypothese 4 gedeeltelijk worden bevestigd. Leraren met een vermijdingsdoeloriëntatie doen in vergelijking met collega’s met een dominante streefdoeloriëntatie minder aan het tonen van initiatief (PCMa) en het ontwikkelen van competenties (PCMc). Het verschil is logisch, omdat een vermijdingsdoeloriëntatie in verband wordt gebracht met het voorkomen van negatieve uitkomsten (Higgins, 1997). Leraren met een vermijdingsdoeloriëntatie zullen waarschijnlijk minder initiatief nemen of competenties ontwikkelen, omdat dit mogelijk zou kunnen leiden tot negatieve uitkomsten. Tevens bleek uit de resultaten een negatieve samenhang tussen het hebben van een dominante prestatiestreefdoeloriëntatie en het inwinnen van advies ten behoeve van de loopbaan (PCMb). In vergelijking met collega’s met een andere of geen dominante doeloriëntatie, doen leraren met een dominante prestatiestreefdoeloriëntatie minder moeite om advies in te winnen. Een mogelijke

verklaring hiervoor moet worden gezocht in het feit dat leraren die advies inwinnen, dit doorgaans doen voor hun eigen ontwikkeling, terwijl leraren met een prestatiestreefdoeloriëntatie zich waarschijnlijk liever vergelijken met andere collega's. Het inwinnen van advies past daar mogelijk minder goed bij. Ook de mate waarin leraren deden aan JC-activiteiten hing tegen de verwachting in negatief samen (hypothese 5) met een dominante vermijdingsdoeloriëntatie. Leraren met een vermijdingsdoeloriëntatie ondernemen minder activiteiten om zichzelf te ontwikkelen (JC2) en maken minder gebruik van sociale werkhulpbronnen (JC3). De kans op een afwijzing, de achteruitgang in competenties of minder goed presteren dan andere collega's zijn mogelijke oorzaken van het beperkte JC-activiteiten van leraren met een vermijdingsdoeloriëntatie (Higgins, 1997). Samenvattend kan daarom geconcludeerd worden dat slechts enkele carrière-activiteiten zich laten voorspellen door een beperkt aantal dominante doeloriëntaties. Dit wordt bevestigd door de beperkte verklaarde variantie in het regressiemodel. Waarschijnlijk zijn andere persoonlijke factoren, zoals pro-activiteit, eigeneffectiviteit, autonomie, loopbaankansen en uitdaging in de baan (Tims, 2013; Orpen, 1994), maar ook contextuele factoren, zoals de balans tussen behoeften van de werkgever en de werknemer (De Vos, et al., 2007), betere voorspellers voor carrière-activiteiten van leraren.

In hypothese 6 en 7 werd vervolgens de relatie tussen verschillende carrière-activiteiten en de vertrekintentie van leraren onderzocht. Hieruit bleek dat er alleen sprake is van een negatieve samenhang tussen het 'verhogen van sociale werkhulpbronnen' (JC3) en de vertrekintentie van leraren. Vergelijkbare resultaten op het gebied van werkbetrokkenheid en burn-out werden gevonden in een longitudinale studie van Schaufeli, Bakker en Van Rhenen (2009) binnen de telecom-sector. Uit deze studie bleek dat wanneer taakeisen toenemen en werkhulpbronnen afnemen, de kans op een burn-out ook toeneemt en dat wanneer werkhulpbronnen toenemen ook de betrokkenheid van medewerkers toeneemt. Hoewel in deze studie geen directe relatie werd onderzocht met de vertrekintentie, werd werkbetrokkenheid en burn-out reeds in verband gebracht met de vertrekintentie van medewerkers in de ICT-sector (Du Plooy & Roodt, 2010). Beide studies lieten zien dat organisationele aspecten zoals sociale werkhulpbronnen en taakeisen belangrijke voorspellers kunnen zijn in de intentie om bij de organisatie te blijven of deze te verlaten. In de onderhavige studie kon dit beeld enkel worden bevestigd voor leraren die hun werkhulpbronnen verhogen. Andere dimensies van JC en alle dimensies van PCM lieten echter geen significante relatie zien met de vertrekintentie van leraren. Er kan daarom worden geconcludeerd dat verschillende carrière-activiteiten waarschijnlijk niet of nauwelijks van invloed zijn op de vertrekintentie, waardoor oorzaken voor het vertrek van leraren niet gezocht hoeven te worden bij de verschillende carrière-activiteiten die in dit onderzoek centraal stonden. Een kwalitatieve vervolgstudie zou in de toekomst meer inzicht kunnen verschaffen in redenen van leraren om uit het onderwijs te stappen.

De mediatieanalyse voor hypothese 8 en 9 bevestigde een aantal eerdere bevindingen. In hypothese 8 werd voorspeld dat verschillende doeloriëntaties zouden samenhangen met de vertrekintentie en dat

deze relatie zou worden gemedieerd door verschillende dimensies van JC. Er werd een zwak maar significant indirect effect gevonden voor de relatie tussen een dominante leerstreefdoeloriëntatie, het verhogen van sociale werkhulpbronnen (mediator) en de vertrekintentie van leraren. De andere dominante doeloriëntaties vertoonden in combinatie met de verschillende dimensies van JC en PCM geen indirecte effecten. In lijn met eerdere resultaten uit het onderzoek kan daarom worden geconcludeerd dat dominante doeloriëntaties slechts een geringe relatie hebben met de vertrekintentie van leraren en dat alleen het ‘verhogen van sociale werkhulpbronnen’ (JC3), die relatie significant beïnvloedt. Leraren met een dominante leerstreefdoeloriëntatie lieten na tussenkomst van de mediator een lagere score zien op de intentie om het onderwijs te verlaten. Aangezien uit de literatuur al bleek dat inhoudelijke carrièreontwikkeling in verband werd gebracht met intrinsieke drijfveren om zichzelf binnen het werk te ontwikkelen (Patton & McMahon, 2014), spreekt het voor zich dat leraren met een leerstreefdoeloriëntatie een grotere behoefte voelen dan collega’s met een andere of geen dominante doeloriëntatie, om zichzelf in hun werk te blijven ontwikkelen door gebruik te maken van de sociale hulpmiddelen die voorhanden zijn in hun directe werkomgeving. Andersom is er geen uitgesproken onderbouwing gevonden voor de veronderstelling dat leraren met een dominante prestatiestreefdoeloriëntatie sneller het onderwijs verlaten wanneer zij zich actief bezighouden met het tonen van initiatief (PCMa), het inwinnen van advies (PCMb) of het ontwikkelen van competenties (PCMc). Dit betekent niet alleen dat de vertrekintentie van leraren niet goed te verklaren is door het type dominante doeloriëntatie dat een leraar heeft, maar ook dat verschillende soorten carrière-activiteiten slechts zwak samenhangen op de intentie van leraren om het vak te verlaten.

Tot slot werd in hypothese 10 verwacht dat verschillende dimensies van PCM van invloed zouden zijn op de mate waarin leraren belemmerende of hinderende eisen van het werk zouden aanpassen (JC1), hoge taakeisen en verwachtingen zouden verlagen (JC2) en er gebruik zou worden gemaakt van sociale werkhulpbronnen (JC3). De resultaten leidde tot: a) de verwerping van hypothese 10a, omdat het ‘verlagen van belemmerende taakeisen’ (JC1) enkel significant, maar zeer zwak werd beïnvloed door het ‘tonen van initiatief’ (PCMa) en niet door de andere dimensies van PCM; b) acceptatie van hypothese 10b, omdat het ‘verhogen van ontwikkelingsmogelijkheden’ (JC2) een positieve relatie had met alle dimensies van PCM; c) het gedeeltelijk accepteren van hypothese 10c, omdat het ‘verhogen van sociale werkhulpbronnen’ (JC3) positief samenhangt met het ‘tonen van initiatief’ (PCMa) en het ‘inwinnen van advies’ (PCMb). Hieruit kan geconcludeerd worden dat het ‘tonen van initiatief’ (PCMa) en het ‘inwinnen van advies’ (PCMb) van positieve invloed is op de mate waarin leraren de eigen loopbaan ter hand te nemen door belemmeringen in hun taken te reduceren en ontwikkelingsmogelijkheden aan te pakken. Hoewel er geen literatuur werd gevonden waarin de relatie tussen PCM en JC werd onderzocht, is er een kwalitatieve studie van Narda, Quigley en Tymon (2006) die veronderstelt dat verschillende theoretische modellen van carrièremanagement, waaronder JC en PCM, een gezamenlijke overeenkomst

hebben; ze doen een sterk appel op de zelfsturing en intrinsieke motivatie van medewerkers. Zelfsturing kan binnen JC beschouwd worden als de behoefte van medewerkers aan persoonlijke controle, een positief zelfbeeld en het contact met anderen (Wrzesniewski en Dutton's, 2001). Wordt er naar aspecten van PCM gekeken, dan zijn het motivationele elementen zoals het streven naar de controle over carrière-uitkomsten en de rol van eigen effectiviteit daarin, die de intrinsieke motivatie belichamen (King, 2004). Het is niet verwonderlijk dat verschillende dimensies van JC en PCM in het onderhavige onderzoek daarom sterk met elkaar correleerden. Op basis van deze bevindingen kan worden gesteld dat JC en PCM carrière-activiteiten zijn die elkaar mogelijk completeren en waarin in toekomstig onderzoek onderzocht kan worden of aspecten zoals zelfsturing en intrinsieke motivatie van invloed kunnen zijn op de vertrekintentie van leraren.

4.3 Tekortkomingen

Dit onderzoek naar de dominante doeloriëntaties, carrière-activiteiten en vertrekintentie van leraren kent enkele tekortkomingen. Te beginnen bij de doelgroep die deelnam aan het onderzoek. Hoewel een surveyonderzoek wordt gekenmerkt door het gemak waarmee in korte tijd veel informatie kan worden achterhaald (Couper, et al., 2001), bleek dat voor het onderhavige onderzoek niet het geval. Nadat al snel bleek dat een aselechte steekproef niet haalbaar bleek, is overgegaan op een strategie waarin scholen direct werden benaderd. Ook volgens deze strategie moest flink worden gelobbyd om überhaupt aan voldoende respondenten te komen. Een oorzaak voor dit probleem moet worden gezocht in het beperkte netwerk dat de onderzoekers voor het onderzoek voorhanden hadden. Als gevolg van deze strategie, zijn uiteindelijk ruim voldoende respondenten bereidwillig gevonden om deel te nemen aan het onderzoek, maar kunnen de resultaten van dit onderzoek niet zondermeer worden gegeneraliseerd naar de complete populatie leraren in het voortgezet onderwijs. Het verdient dan ook de aanbeveling om in toekomstig onderzoek op dit terrein gebruik te maken van een aselechte steekproef.

In dit onderzoek werd gebruik gemaakt van bestaande gevalideerde vragenlijsten. Hoewel de validiteit van de verschillende constructen in eerder onderzoek was vastgesteld, kwamen niet alle dimensies een op een naar voren in de factoranalyse. Sommige factoren kwamen duidelijk naar voren, andere slechts gedeeltelijk en in een enkel geval werd een bepaalde factor helemaal niet teruggevonden. Voor JC gold dat de originele schaal met vier dimensies niet kon worden gehandhaafd. Vier items werden verwijderd om een verdeling van factoren te krijgen die de beste fit gaf. Een mogelijke verklaring voor deze rigoureuze ingreep moet gezocht worden in de populatie die in het onderzoek centraal stond. Het betrof enkel docenten in het voortgezet onderwijs. Deze populatie geeft onder meer aan dat ervaren werkdruk hoog is (Inspectie van het onderwijs, 2018) en is kritisch over de loopbaanperspectieven (Van der Aa, Scheeren, Mommers, Sijbers & Cörvers, 2016). De vier verwijderde items binnen JC gingen over het verzwaren van het eigen werk, het proactief participeren in projecten, het op zich nemen van

extra taken en het optimaal benutten van capaciteiten. Met bovenstaande toelichting is het niet vreemd dat leraren die een hoge werkdruk ervaren en weinig carrièremogelijkheden ondervinden, ook minder doen aan dergelijke activiteiten ten behoeve van hun loopbaan.

De samenstelling van dominante doeloriëntaties kwam niet helemaal overeen met eerder onderzoek van Van Yperen en Orehek (2013). Zij vonden in hun onderzoek naar dominante doeloriëntaties in verschillende sectoren een verdeling waarin 41.1% een dominante leerstreefdoeloriëntatie bezat, 23% een leervermijdingsdoeloriëntatie, 13.7% een prestatiestreefdoeloriëntatie en 9.4% een prestatievermijdingsdoeloriëntatie. In het onderhavige onderzoek bezat 57.2% een dominante leerstreefdoeloriëntatie, 8.5% een prestatiestreefdoeloriëntatie, 7.3% een leervermijdingsdoeloriëntatie en 1.5% een prestatievermijdingsdoeloriëntatie. De verschillen berusten mogelijk op verschillen in de persoonlijke kenmerken van de onderzochte doelgroep in vergelijking met de werknemers die Van Yperen en Orehek in hun onderzoek hadden bevraagd. Doordat de primaire taken van leraren in het voortgezet onderwijs worden gekenmerkt door kennisontwikkeling en persoonsvorming van leerlingen om hen toe te rusten op deelname aan de maatschappij (Schnabel et al., 2016), is het logisch dat er naar verhouding meer leraren met een dominante leerstreefdoeloriëntatie in het onderwijs werken dan gemiddeld genomen in verschillende sectoren. Hoewel er nog niet veel studies zijn gedaan naar de verhoudingen in dominante doeloriëntatie van leraren, zijn er in dit onderzoek toch wat overeenkomsten gevonden met bestaand surveyonderzoeken van Butler (2007) en van Cho & Shim (2013). Beide studies lieten zien dat het merendeel van de leraren dat deelnam aan de studies het hoogst scoorde op een leerstreefdoeloriëntatie. Hoewel de doeloriëntaties op andere wijze werden gemeten, wordt bevestigd dat leraren in onder andere de Verenigde Staten en in Israël, vaker een leerstreefdoeloriëntatie hebben dan een andere doeloriëntatie. Tevens in lijn met het huidige onderzoek bleek uit de studie van Butler (2007) dat meer vrouwen dan mannen een dominante leerstreefdoeloriëntatie had. Butler verklaarde dat vrouwen gemakkelijker hulp vragen dan mannen, en daardoor meer open staan voor een leerstreefdoeloriëntatie, terwijl mannen het vragen van hulp eerder beschouwen als teken van onkunde. Alles overwegende kan worden geconcludeerd dat, ondanks de beperkte generaliseerbaarheid van het huidige onderzoek, de samenstelling van de onderzoeksgroep redelijk overeenkwam met de bevindingen uit eerdere onderzoeken naar de dominante doeloriëntatie van leraren. Een aanbeveling om deze beperking het hoofd te bieden is een aselechte steekproef naar de verschillende dominante doeloriëntaties van leraren in de toekomst.

Het algehele effect van dominante doeloriëntaties en carrière-activiteiten op de vertrekintentie van leraren is zeer gering gebleken. Hoewel er ondersteuning werd gevonden voor de aanname dat een dominante doeloriëntatie in verband kon worden gebracht met een lagere intentie om het onderwijs te verlaten, is het effect daarvan verwaarloosbaar. Dit gold ook voor de mediërende rol van carrièreactiviteiten. Er werd immers alleen een significante relatie gevonden tussen een dominante leerstreefdoeloriëntatie

en de vertrekintentie van leraren en deze relatie werd beïnvloed door het verhogen van werkhulpbronnen. De eenvoudige mediatie-analyse die werd gebruikt is volgens Hayes (2018) niet per se volledig in het verklaren van de verschillende factoren die van invloed zijn op de uitkomstvariabele (in dit geval de vertrekintentie van leraren). In lijn met de bevinding van Hayes moet ook voor dit onderzoek worden vastgesteld dat de uitkomstvariabelen in dit onderzoek, gemedieerd of gemodereerd worden door andere factoren. Hierbij valt de denken aan bijvoorbeeld de organisatorische betrokkenheid (Du Plooy & Roodt, 2010; Lin & Chang, 2005), het inductiebeleid (Ronfeldt & McQueen, 2017), eigen effectiviteit (Tiplic, Brandmo & Elstad, 2015), leiderschap (Skaalvik & Skaalvik, 2011) of zingeving (Janik & Rothmann, 2015). Vervolgonderzoek moet duidelijk maken of dergelijke factoren de relatie tussen leraren met een dominante doeloriëntatie en de vertrekintentie mogelijk beter kan worden verklaard door deze andere factoren.

4.4 Bijdrage aan theorie

Vanuit een filosofische benadering kan men stellen dat wetenschap een belangrijk, maar feilbaar instrument is voor onze overtuigingen over deze wereld (Dooremalen, Regt & Schouten, 2015). Volgens wetenschapsfilosoof Charles Peirce is hoe wij denken over de wereld, het resultaat van onze interactie met die wereld en is wetenschap de meest geschikte manier voor opheldering van concepten en het weg nemen van twijfels (Dooremalen, Regt & Schouten, 2015). In lijn met deze filosofische opvatting heeft deze studie bijgedragen aan dit doel. We weten nu namelijk dat dominante doeloriëntaties en carrière-activiteiten van geringe invloed zijn op de vertrekintentie van leraren en dat andere factoren ook een (groter) effect hebben op de vertrekintentie van leraren in het voortgezet onderwijs. Ondanks de beperkte opbrengst van de studie, levert deze toch een belangrijke bijdrage aan de theorievorming rondom de vertrekintentie van leraren. De studie heeft duidelijk gemaakt dat het merendeel van de onderzochte populatie leraren een dominante leerstreefdoeloriëntatie heeft. Deze groep is vanuit hun natuurlijk drijfveer gemotiveerd om te leren en zich te ontwikkelen. Bovendien laat deze groep zien iets te willen doen aan belemmerende of hinderende taakeisen. Hoe klein de opbrengsten dan ook mogen zijn, des te waardevoller zijn ze voor het theoretisch begrip ten aanzien van de relatie tussen een leerstreefdoeloriëntatie, verschillende carrière-activiteiten en de vertrekintentie van leraren. Toekomstig onderzoek kan zich richten op preventieve factoren om uitval binnen deze groep leraren in het onderwijs te voorkomen. Het is namelijk deze groep die zich in potentie kan ontwikkelen tot expert en daarmee een nog grotere bijdrage kan leveren aan hoogwaardige leeropbrengsten bij leerlingen. Deze aanbeveling is in lijn met de opbrengsten van een grote metastudie die werd verricht door Hattie (2003) en waarin hij bewijs vond voor het feit dat 30% in de variantie van leeropbrengsten wordt verklaard door de expertise van de leraar.

4.5 Praktische implicaties

Doeloriëntaties worden in de regel beschouwd als stabiele aspecten van persoonlijke kenmerken (Dweck, 1988). Recent lijken echter verschillende wetenschappers deze aanname in twijfel te nemen. Zo veronderstellen o.a. Fryer en Elliot (2007) en Senko et al. (2011) dat doeloriëntaties doorgaans stabiel zijn, maar na verloop van tijd kunnen veranderen wanneer zich ingrijpende levensgebeurtenissen voordoen of de omgeving sterk verandert. Voorbeelden hiervan zijn het verlies van een dierbare of een nieuwe baan in een totale nieuwe omgeving. Dat is goed nieuws, want het merendeel van de leraren in het onderwijs bezit een dominante leerstreefdoeloriëntatie, welke gedurende lange tijd stabiel kan en moet blijven in het perspectief van de kleinere kans op het vertrek uit het onderwijs. Kantekening hierin is dat de dominante leerstreefdoeloriëntatie van oudere leraren als gevolg van de motivatie om het niet minder te doen dan daarvoor of om te voorkomen dat hun vaardigheden en mogelijkheden afnemen, kan verschuiven naar een dominante leervermijdingsdoeloriëntatie (De Lange, Van Yperen, Van der Heijden & Bal, 2010). Daarom is er tegelijkertijd een uitdaging voor leidinggevende en besturen om contextuele en organisatieveranderingen op gang te brengen die de relatief kleine groep leraren met een prestatie-streefdoeloriëntatie, een vermijdingsdoeloriëntatie (leer- of prestatievermijdingsdoeloriëntatie) of leraren met een ontbrekende dominante doeloriëntatie, stimuleert en uitdaagt om meer verantwoordelijkheid te nemen voor de eigen loopbaanontwikkeling. Daarmee zal mogelijk niet direct een verschuiving optreden van de dominante doeloriëntatie, maar kunnen veranderende contextuele factoren en organisatieveranderingen wel leiden tot een lagere intentie om het beroep te verlaten (De Vos et al., 2007) en een hogere betrokkenheid bij de organisatie (Imran et al., 2016).

Een mogelijkheid om de vertrekintentie van leraren te verlagen is door in te zetten op carrière-activiteiten die op hun beurt de organisatiebetrokkenheid kunnen vergroten. Uit verschillende studies blijkt namelijk dat organisatiebetrokkenheid een belangrijke voorspeller is van de vertrekintentie van leraren (McInerney, Ganotice, King, Marsh & Morin, 2015; Imran et al, 2016). Een job crafting training is een van de mogelijkheden die een leidinggevende kan aanbieden aan het docententeam. Het is gebleken dat een dergelijke training voor ambtenaren van de rijksoverheid (Peeters, Van den Heuvel, Demerouti, 2017) bijdroeg aan het zelfsturende vermogen dan deze groep. Ook leraren in het onderwijs zouden met een dergelijke training geholpen kunnen worden. Temeer, omdat leraren vaak in teams werken en uit een Amerikaanse studie onder leerkrachten in de kinderopvang blijkt dat team job crafting nog efficiënter is dan persoonlijke job crafting wanneer wordt gekeken naar de effecten van team job crafting op de organisatiebetrokkenheid en werktevredenheid, welke op hun beurt gerelateerd zijn aan lagere scores op de vertrekintentie van leraren (Leana, Appelbaum & Shevchuk, 2009; McInerney et al., 2015).

5. Referenties

- Adriaens, H., Fontein, P., Den Uijl, M., & De Vos, K. (2017). De toekomstige arbeidsmarkt voor onderwijspersoneel po, vo en mbo 2017-2027. Tilburg: CentERdata.
- Arthur, M. B., & Rousseau, D. M. (2001). *The boundaryless career: A new employment principle for a new organizational era*. New York, NY: Oxford University Press.
- Arthur, M. B., Khapova, S. N., & Wilderom, C. P. M. (2005). Career success in a boundaryless career world. *Journal of Organizational Behavior*, 26(2), 177–202.
<http://doi.org/10.1002/job.290>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328. <http://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Ball, B. (1997). Career management competences - the individual perspective. *Career Development International*, 2(2), 74–79. <http://doi.org/10.1108/13620439710163653>
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173–1182. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173>
- Bartlett, J. E., Kotrlik, J. W., & Higgins, C. C. (2001). Organizational research: Determining appropriate sample size in survey research. *Information technology, learning, and performance journal*, 19(1), 43.
- Barron, K. E., & Harackiewicz, J. M. (2001). Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(5), 706–722.
<http://doi.org/10.1037//0022-3514.80.5.706>
- Baruch, Y. (1999). Integrated career systems for the 2000s. *International Journal of Manpower*, 20(7), 432–457. <http://doi.org/10.1108/01437729910292239>
- Briscoe, J. P., & Hall, D. T. (2006). The interplay of boundaryless and protean careers: Combinations and implications. *Journal of Vocational Behavior*, 69(1), 4–18.
<http://doi.org/10.1016/j.jvb.2005.09.002>
- Bronneman-Helmerts, H. M., & Taes, C. G. J. (1999). Scholen onder druk (pp. 1–309). Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- CAOP. (2013). *Factsheet mobiliteit publieke sector*. Retrieved March 12, 2018, from https://ken-nisopenbaarbestuur.nl/media/128785/factsheet_mobiliteit_publieke_domein.pdf
- Couper, M. P., Traugot, M. W., & Lamias, M. J. (2001). Web survey design and administration. *Public Opinion Quarterly*, 65(2), 230–253.
- Cho, Y., & Shim, S. S. (2013). Predicting teachers’ achievement goals for teaching: The role of perceived school goal structure and teachers’ sense of efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 32(c), 12–21. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2012.12.003>

- Coldwell, M. (2016). Career orientations and career cultures: individual and organisational approaches to beginning teachers' careers. *Teachers and Teaching*, 22(5), 610–624.
<http://doi.org/10.1080/13540602.2016.1158468>
- Coldwell, M. (2017). Exploring the influence of professional development on teacher careers: A path model approach. *Teaching and Teacher Education*, 61(C), 189–198.
<http://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.015>
- Creswell, J. W. (2014). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative*. Harlow, England: Pearson.
- De Beer, L. T., Tims, M., & Bakker, A. B. (2016). Job crafting and its impact on work engagement and job satisfaction in mining and manufacturing. *South African Journal of Economic and Management Sciences*, 19(3), 1–13. <http://doi.org/10.17159/2222-3436/2016/v19n3a7>
- Deci, E. and Ryan, R. (1985), *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, Plenum, New York, NY.
- Demerouti, E. (2014). Design Your Own Job Through Job Crafting. *European Psychologist*, 19(4), 237–247. <http://doi.org/10.1027/1016-9040/a000188>
- De Jonge, J. F. M., & De Muijnck, J. A. (2002). *Waarom leraren de sector verlaten. Onderzoek naar de uitstroom uit het primair en voortgezet onderwijs*. Den Haag/Zoetermeer: SBO/EIM.
- De Lange, A. H., Van Yperen, N. W., Van der Heijden, B. I. J. M., & Bal, P. M. (2010). Dominant achievement goals of older workers and their relationship with motivation-related outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 77(1), 118–125. <http://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.02.013>
- De Leeuw, E. D., & Hox, J. J. (1998). Nonrespons in surveys: Een overzicht. *Kwantitatieve Methoden*, 19, 31–53.
- De Vos, A., & Soens, N. (2008). Protean attitude and career success: The mediating role of self-management. *Journal of Vocational Behavior*, 73(3), 449–456.
<http://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.08.007>
- De Vos, A., Dewettinck, K., & Buyens, D. (2007). Waarheen met de loopbaan? Voorkeuren van medewerkers en beïnvloeding door de organisatie. *Tijdschrift Voor HRM*, 2, 27–51.
- De Vos, A., Dewettinck, K., & Buyens, D. (2009). The professional career on the right track: A study on the interaction between career self-management and organizational career management in explaining employee outcomes. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 18(1), 55–80. <http://doi.org/10.1080/13594320801966257>
- Dooremalen, H., De Regt, H., & Schouten, M. (2015). *Exploring Humans* (vijfde editie). Amsterdam: Boom.
- Dweck, C. S. (1988). Motivational Processes Affecting Learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040–1048.

- Dysvik, A., & Kuvaas, B. (2010). Exploring the relative and combined influence of mastery-approach goals and work intrinsic motivation on employee turnover intention. *Personnel Review*, 39(5), 622–638. <http://doi.org/10.1108/00483481011064172>
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 X 2 Achievement Goal Framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501–519. <http://doi.org/10.1037//0022-3514.80.3.501>
- Elliot, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5–12. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.54.1.5>
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4 ed.). London, United Kingdom: Sage.
- Hall, D. T. (1996). Protean careers of the 21st century. *The Academy of Management Executive*, 10(4), 8–16.
- Fryer, J. W., & Elliot, A. J. (2007). Stability and change in achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 700–714. <http://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.700>
- Green, B. N., & Johnson, C. D. (2015). Interprofessional collaboration in research, education, and clinical practice: working together for a better future. *Journal of Chiropractic Education*, 29(1), 1–10. <http://doi.org/10.7899/JCE-14-36>
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., & Elliot, A. J. (2002). Predicting success in college: A longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 562–575. <http://doi.org/10.1037/0022-0663.94.3.562>
- Hattie, J.A.C. (2003, October). Teachers make a difference: What is the research evidence? Paper presented at the Building Teacher Quality: What does the research tell us ACER Research Conference, Melbourne, Australia. Retrieved from http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis* (Second Edition). New York: The Guilford Press.
- Helms-Lorenz, M., Koffijberg, J., Schellings, G., van der Wolk, W., Aarts, R., Runhaar, P., et al. (2018). De driejarige begeleiding van startende leraren in Nederland. In S. De Vos, J. De Wilde, & S. Beusaert (Eds.), *Start to teach: Inspiratiegids over aanvangsbegeleiding in het onderwijs* (pp. 55–76). Antwerpen, België: Garant.
- Higgins, E. T. (1997). Beyond pleasure and pain. *American Psychologist*, 52(12), 1280–1300. <http://doi.org/10.1037//0003-066X.52.12.1280>
- Inspectie van het Onderwijs. (2011). *De begeleiding van beginnende leraren in het voortgezet onderwijs* (pp. 1–24). Den Haag: Ministerie van OCW.
- Inspectie van het Onderwijs. (2018). *Onderwijsverslag: De Staat van het Onderwijs 2016/2017* (pp. 1–208). Ministerie van OC&W.

- Janik, M., & Rothmann, S. (2015). Meaningful work and secondary school teachers' intention to leave. *South African Journal of Education*, 35(2), 1–13.
<http://doi.org/10.15700/saje.v35n2a1008>
- Joo, B. K. B., & Park, S. (2010). Career satisfaction, organizational commitment, and turnover intention. *Leadership & Organization Development Journal*, 31(6), 482–500.
<http://doi.org/10.1108/01437731011069999>
- Haan, M., Ongena, Y. P., & Aarts, K. (2014). Reaching Hard-to-Survey Populations: Mode Choice and Mode Preference. *Journal of Official Statistics*, 30(2), 1–25.
<http://doi.org/10.2478/jos-2014-0021>
- King, Z. (2004). Career self-management: Its nature, causes and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 112–133. [http://doi.org/10.1016/S0001-8791\(03\)00052-6](http://doi.org/10.1016/S0001-8791(03)00052-6)
- Kunst, E. M., Van Woerkom, M., Van Kollenburg, G. H., & Poell, R. F. (2018). Stability and change in teachers' goal orientation profiles over time_ Managerial coaching behavior as a predictor of profile change. *Journal of Vocational Behavior*, 104, 115–127.
<http://doi.org/10.1016/j.jvb.2017.10.003>
- Leana, C., Appelbaum, E., & Shevchuk, I. (2009). Work Process and Quality of Care in Early Childhood Education- The Role of Job Crafting. *Academy of Management Journal*, 52(6), 1169–1192. <http://doi.org/10.2307/40390365>
- Lin, S. C., & Chang, J. N. (2005). Goal orientation and organizational commitment as explanatory factors of employees' mobility. *Personnel Review*, 34(3), 331–353.
<http://doi.org/10.1108/00483480510591462>
- Noe, R. A. (1996). Is career management related to employee development and performance? *Journal of Organizational Behavior*. [http://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1379\(199603\)17:23.O.CO;2-O](http://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1379(199603)17:23.O.CO;2-O)
- Orpen, C. (1994). The Effects of Organizational and Individual Career Management on Career Success. *International Journal of Manpower*, 15(1), 27–37.
<http://doi.org/10.1108/01437729410053617>
- Papaioannou, A., & Christodoulidis, T. (2007). A Measure of Teachers' Achievement Goals. *Educational Psychology*, 27(3), 349–361. <http://doi.org/10.1080/01443410601104148>
- Patton, W., & McMahon, M. (2014). *Career Development and Systems Theory: Connecting Theory and Practice*. Rotterdam, Nederland: Sense.
- Plooy, Du, J., & Roodt, G. (2010). Work engagement, burn-out and related constructs as predictors of turnover intentions. *SA Journal of Industrial Psychology*, 36(1), 13.
<http://doi.org/10.4102/sajip.v36i1.910>

- Quigley, N. R., & Tymon, W. G., Jr. (2006). Toward an integrated model of intrinsic motivation and career self-management. *Career Development International*, 11(6), 522–543.
<http://doi.org/10.1108/13620430610692935>
- Raabe, B., Frese, M., & Beehr, T. A. (2007). Action regulation theory and career self-management. *Journal of Vocational Behavior*, 70(2), 297–311.
<http://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.10.005>
- Retelsdorf, J., Butler, R., Streblow, L., & Schiefele, U. (2010). Teachers' goal orientations for teaching: Associations with instructional practices, interest in teaching, and burn-out. *Learning and Instruction*, 20(1), 30–46. <http://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.01.001>
- Ronfeldt, M., & McQueen, K. (2017). Does New Teacher Induction Really Improve Retention? *Journal of Teacher Education*, 68(4), 394–410. <http://doi.org/10.1177/0022487117702583>
- Runhaar, P., Bouwmans, M., & Vermeulen, M. (submitted). Exploring Teachers' Career Self-Management. Considering the Roles of Organizational Career Management, Occupational Self-Efficacy and Learning Goal Orientation. <http://doi.org/10.2307/AMJ.2007.20159921>
- Runhaar, P., Sanders, K., & Rijn, M. V. (2010). Human Resources Management voor Professionele Ontwikkeling in het Onderwijs. *KPC Groep*, 1–22.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Van Rhenen, W. (2009). How changes in job demands and resources predict burn-out, work engagement, and sickness absenteeism. *Journal of Organizational Behavior*, 30(7), 893–917. <http://doi.org/10.1002/job.595>
- Schnabel, P., Ten Dam, G., Douma, T., van Eijk, R., Tabarki, F., Van der Touw, A., et al. (2016). *Ons Onderwijs 2032 : Eindadvies* (Impressed druk). Den Haag: Platform Onderwijs2032, Ministerie van OCW.
- Senko, C., Hulleman, C. S., & Harackiewicz, J. M. (2011). Achievement Goal Theory at the Crossroads: Old Controversies, Current Challenges, and New Directions. *Educational Psychologist*, 46(1), 26–47. <http://doi.org/10.1080/00461520.2011.538646>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029–1038. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>
- Stamet, Y., & Scheeren, J. (2010). *Mobiliteit in het Onderwijs* (pp. 1–21). Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt.
- Sturges, J., Guest, D., Conway, N., & Davey, K. M. (2002). A longitudinal study of the relationship between career management and organizational commitment among graduates in the first ten years at work. *Journal of Organizational Behavior*, 23(6), 731–748.
<http://doi.org/10.1002/job.164>
- Tims, M. (2013). Job crafting: hype of nieuw HR-instrument? *Tijdschrift Voor HRM*, 3, 86–101.

- Tims, M., & Bakker, A. B. (2010). Job crafting: Towards a new model of individual Job redesign. *Journal of Industrial Psychology*, 36(2), 1–9. <http://doi.org/10.4102/sajip.v36i2.841>
- Tims, M., Bakker, A. B., & Derks, D. (2012). Development and validation of the job crafting scale. *Journal of Vocational Behavior*, 80(1), 173–186. <http://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.05.009>
- Tims, M., Bakker, A. B., & Derks, D. (2013). The Job Demands-Resources benadering van job crafting. *Gedrag Organisatie*, 26(1), 16–31.
- Van der Aa, R., Scheeren, J., Mommers, A., Sijbers, E., & Cörvers, F. (2016). *Carrièreperspectieven van leraren in het kader van de functiemix primair en voortgezet onderwijs*. Den Haag: CAOP.
- Van Yperen, N. W., & Orehek, E. (2013). Achievement goals in the workplace: Conceptualization, prevalence, profiles, and outcomes. *Journal of Economic Psychology*, 38, 71–79. <http://doi.org/10.1016/j.joep.2012.08.013>
- Van Yperen, N. W., Blaga, M., & Postmes, T. (2014). A Meta-Analysis of Self-Reported Achievement Goals and Nonself-Report Performance across Three Achievement Domains (Work, Sports, and Education). *Plos One*, 9(4), 1–16. <http://doi.org/10.1371/journal.pone.0093594>
- Veen, K. V., Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren*. Leiden: ICLON.
- Vogels, R. (2009). *Gelukkig voor de klas? Leraren voortgezet onderwijs over hun werk*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Wang, W.-L., Lee, H.-L., & Fetzer, S. J. (2016). Challenges and Strategies of Instrument Translation. *West J Nurs Res*, 28(3), 310–321. <http://doi.org/10.1177/0193945905284712>
- Wester, M., Koeckhoven, T., Van der Ploeg, S., en Van de Pol, G. (2018). *Arbeidsmarktanalyse VO 2017*. Den Haag: VOION.
- Wrzesniewski, A., & Dutton, J. E. (2001). Crafting a job: Revisioning employees as active crafters of their work. *Academy of Management Review*, 26(2), 179–201.

6. Bijlagen

Bijlage I Vragenlijst

Om de leesbaarheid van de vragenlijst te bevorderen zijn alleen de vragen weergegeven en zijn de antwoorden verwijderd. De vragen die betrekking hebben op dit voorstel over Persoonlijk carrièremanagement' (vraag 1 t/m 13), 'Job crafting' (vraag 14 t/m 34), doeloriëntaties (vraag 77 t/m 86), de 'vertrek-intentie' (vraag 93 t/m 95) en de demografische vragen (vraag 96 t/m 102) zijn cursief gemaakt in onderstaande vragenlijst.

DEEL A: LOOPBAANSTURING

Persoonlijk carrièremanagement

- 1. Ik heb een netwerk van contacten uitgebouwd die mij informeren over gebeurtenissen en veranderingen binnen de school*
- 2. Ik neem initiatieven op thema's waar niemand van mijn collega's initiatief op neemt*
- 3. Ik attendeer mijn leidinggevende geregeld over datgene wat ik realiseer*
- 4. Ik vraag mijn leidinggevende geregeld om advies inzake mijn professionele ontwikkeling en loopbaanontwikkeling*
- 5. Ik heb binnen de school een netwerk van collega's die mij kunnen helpen bij mijn professionele ontwikkeling*
- 6. Ik zorg ervoor dat ik competenties ontwikkel die nodig zijn om persoonlijke doelstellingen te realiseren*
- 7. Ik maak mijn leidinggevende duidelijk wat mijn ambities zijn*
- 8. Ik vraag advies over mijn professionele en loopbaanontwikkeling aan meer ervaren collega's binnen de afdeling*
- 9. Ik zorg ervoor dat ik kennis en competenties opbouw in domeinen die van centraal belang zijn voor de school*
- 10. Ik maak mijn leidinggevende duidelijk welke taken ik graag wens te doen*
- 11. Ik vraag advies over mijn professionele en loopbaanontwikkeling aan contacten buiten de afdeling*
- 12. Ik probeer contacten te leggen met invloedrijke personen binnen de afdeling en de school*
- 13. Ik denk dat het bespreken van mijn ambities met collega's mij zal helpen in mijn verdere professionele en loopbaanontwikkeling*

Job Crafting

- 14. Ik zorg ervoor dat ik mijn capaciteiten optimaal benut*

15. *Ik zorg ervoor dat ik niet teveel hoeft om te gaan met personen wiens problemen mij emotioneel raken*
16. *Ik vraag collega's om advies*
17. *Ik probeer mezelf bij te scholen*
18. *Als er nieuwe ontwikkelingen zijn, sta ik vooraan om ze te horen en uit te proberen*
19. *Ik vraag of mijn leidinggevende tevreden is over mijn werk*
20. *Ik zorg ervoor dat ik zelf kan beslissen hoe ik iets doe*
21. *Ik zorg ervoor dat ik minder moeilijke beslissingen in mijn werk hoeft te nemen*
22. *Ik probeer nieuwe dingen te leren op mijn werk*
23. *Ik vraag anderen om feedback over mijn functioneren*
24. *Ik zorg ervoor dat ik minder emotioneel inspannend werk moet verrichten*
25. *Ik zoek inspiratie bij mijn leidinggevende*
26. *Ik neem geregeld extra taken op me hoewel ik daar geen extra salaris voor ontvang*
27. *Ik probeer mezelf te ontwikkelen*
28. *Ik zorg ervoor dat ik niet teveel hoeft om te gaan met mensen die onrealistische verwachtingen hebben*
29. *Als het rustig is op mijn werk, zie ik dat als een kans om nieuwe projecten op te starten*
30. *Ik vraag mijn leidinggevende om mij te coachen*
31. *Ik zorg ervoor dat ik minder geestelijk inspannend werk hoeft te verrichten*
32. *Ik probeer mijn werk wat zwaarder te maken door de onderliggende verbanden van mijn werkzaamheden in kaart te brengen*
33. *Als er een interessant project voorbijkomt, bied ik mezelf proactief aan als projectmedewerker*
34. *Ik zorg ervoor dat ik me niet lange tijd achter elkaar hoeft te concentreren*

DEEL B: KENMERKEN VAN DE WERKCONTEXT

Organisationeel loopbaanmanagement

In onze school...

35. ... worden ontwikkelingsassessments gehouden om het groeipotentieel te bevorderen
36. ... vinden regelmatig sessies plaats over persoonlijke doelen t.a.v. professionele en loopbaanontwikkeling
37. ... hebben we duidelijke loopbaan en ontwikkelpaden
38. ... beoordelen we regelmatig hoe medewerkers zich versneld kunnen ontwikkelen
39. ... worden regelmatig trainingen verzorgd door eigen medewerkers
40. ... heeft iedereen een uitgewerkt persoonlijk ontwikkelingsplan
41. ... worden competenties van medewerkers vastgelegd en bijgehouden op een centraal punt

- 42. ... gebruiken we de eigen performance evaluatie als basis voor de planning van de professionele loopbaanontwikkeling
- 43. ... heb ik met mijn leidinggevende regelmatig gesprekken over mijn professionele en loopbaanontwikkeling
- 44. ... worden taken aangeboden die passen bij mijn wensen en ambitie
- 45. ... krijg ik regelmatig taken waardoor ik mijn competenties kan verbeteren
- 46. ... wordt bij de planning van mijn professionele loopbaanontwikkeling uitgegaan van mijn prestaties en talenten
- 47. ... ziet mijn leidinggevende er op toe dat mijn werk uitdagend is en blijft

Empowered Leiderschap

- 48. ... benoemt dat ik verantwoordelijkheid zal nemen
- 49. ... geeft me macht
- 50. ... geeft me leiding over kwesties binnen mijn afdeling
- 51. ... toont een positieve houding tegenover mij, beginnend met mijn eigen gedefinieerde taken 52. ... moedigt me aan om initiatief te nemen
- 53. ... toont betrokkenheid bij het bereiken van mijn doelen
- 54. ... toont betrokkenheid bij mijn doelgerichte manier van werken
- 55. ... luistert naar mij
- 56. ... herkent mijn sterke en zwakke kanten
- 57. ... nodigt me uit mijn sterke kanten te gebruiken wanneer dat nodig is
- 58. ... geeft een helder beeld van de toekomst
- 59. ... bespreekt gedeelde zaken met mij
- 60. ... toont mij hoe hij zijn werk organiseert
- 61. De werkplanning van de leidinggevende is zichtbaar voor mij
- 62. Ik heb inzicht in hoe mijn leidinggevende zijn werkdagen indeelt
- 63. Mijn leidinggevende laat me zien hoe ik mijn manier van werken kan verbeteren
- 64. Mijn leidinggevende begeleidt mij in hoe ik mijn werk op de beste manier kan doen
- 65. Mijn leidinggevende vertelt me over zijn eigen manier om zijn werk te organiseren

Leader-member Exchange Theorie

- 66. Mijn leidinggevende zou persoonlijk bereid zijn mij te helpen bij het oplossen van problemen in mijn werk
- 67. Mijn werkrelatie met mijn leidinggevende is effectief
- 68. Ik heb voldoende vertrouwen in mijn leidinggevende dat ik zijn beslissingen zou verdedigen

en verantwoorden als hij niet aanwezig zou zijn om dit te doen

69. Mijn leidinggevende neemt mijn suggesties voor verandering in overweging

70. Mijn leidinggevende en ik zijn geschikt voor elkaar

71. Mijn leidinggevende begrijpt mijn problemen en behoeften

72. Mijn leidinggevende herkent mijn potentie

Collegiale Steun

Mijn collega's...

73. ... geven mij bruikbare informatie en advies

74. ... begrijpen me en steunen mij

75. ... geven mij duidelijke en bruikbare feedback over mijn werk

76. ... geven mij praktische ondersteuning bij mijn werk

DEEL C: PERSOONLIJKE KENMERKEN

Doeloriëntaties

Mijn doel in mijn werk ...

77. ... *is het beter te doen dan anderen*

78. ... *is het niet slechter te doen dan anderen*

79. ... *is het beter te doen dan voorheen*

80. ... *is het niet slechter te doen dan voorheen*

Mijn belangrijkste doel in mijn werk is het...

81. ... *is het beter te doen dan anderen ... is het niet slechter te doen dan anderen*

82. ... *is het beter te doen dan voorheen ... is het niet slechter te doen dan voorheen*

83. ... *is het beter te doen dan anderen ... is het beter te doen dan voorheen*

84. ... *is het niet slechter te doen dan voorheen ... is het niet slechter te doen dan anderen*

85. ... *is het niet slechter te doen dan anderen ... is het beter te doen dan voorheen*

86. ... *is het niet slechter te doen dan voorheen ... is het beter te doen dan anderen*

Zelfeffectiviteit

87. Ik kan kalm blijven wanneer ik geconfronteerd word met moeilijkheden in mijn werk, omdat ik kan terugvallen op mijn vaardigheden

88. Wanneer ik geconfronteerd word met een probleem in mijn werk, dan vind ik meestal verschillende oplossingen

89. Wat er ook gebeurt in mijn werk, ik kan het gewoonlijk wel aan

90. De ervaringen die ik in het verleden in mijn werk heb opgedaan, hebben me goed voorbereid op mijn huidige werk
91. In mijn werk haal ik de doelstellingen die ik mezelf stel
92. Ik ben voldoende gewapend om de eisen van mijn werk het hoofd te bieden

Vertrekintentie

93. *Ik wilde dat ik een andere baan had dan het leraarschap*
94. *Als ik opnieuw mocht kiezen, zou ik geen leraar zijn*
95. *Ik denk er vaak over om het lerarenberoep te verlaten*

DEEL D: DEMOGRAFISCHE GEGEVENS

96. *Wat is uw geslacht?*
97. *Uw leeftijd:*
98. *Uw opleidingsniveau is:*
99. *Hoeveel jaren ervaring heeft u in het onderwijs?*
100. *Hoeveel jaren bent u werkzaam binnen de huidige baan?*
101. *Het schooltype waaraan u les geeft:*
102. *Op welke school en (evt.) welke locatie bent u werkzaam?*
103. *Wilt u meewerken aan een interview na het invullen van de vragenlijst? Typ dan hieronder uw mailadres*

Bijlage II Flyer



DOCENTEN AAN HET ROER VAN HUN LOOPBAAN

Dr. Piety Runhaar, Universiteit docent, Education & Learning Sciences, Wageningen UR & Prof. Dr. Marjan Vermeulen, Bijzonder Hoogleraar, Faculteit Psychologie en onderwijswetenschappen, Open Universiteit

Aanleiding voor onderzoek

De overheid en schoolbesturen zijn doordrongen van het feit dat de kwaliteit van onderwijs voornamelijk bepaald wordt door de kwaliteit van leraren. Vandaar dat verschillende maatregelen genomen worden om de professionele ontwikkeling van leraren te stimuleren. Op landelijk niveau valt te denken aan: de lerarenbeurs, de 'functiemix' en het lerarenregister. Op schoolniveau aan: de invoering van HRM - waarin professionalisering en taaktoedeling op basis van competentie en ambitie belangrijke onderdelen zijn. Deze ontwikkelingen passen binnen een bredere ontwikkeling rond 'life long learning' en maken dat het belang van loopbaansturing door docenten is toegenomen. 'Loopbaansturing' betekent dat docenten hun loopbaan c.q. carrière zelf vorm en richting geven en daartoe verschillende activiteiten ondernemen zoals: het creëren van loopbaanmogelijkheden door de eigen competenties te ontwikkelen, te netwerken, zichzelf zichtbaar te maken voor belangrijke derden en door te zoeken naar advies en begeleiding met betrekking tot de eigen loopbaan.

De vraag die centraal staat is: *'Welke individuele- en schoolfactoren stimuleren docenten met 'loopbaansturing'?*

Het onderzoek zal enerzijds bestaan uit een vragenlijst - beoogd wordt een databestand van 500 docenten uit meerdere scholen / locaties en anderzijds uit enkele groepsinterviews onder docenten en hun leidinggevend.

Wat levert deelname voor uw school op?

- Een geanonimiseerde rapportage van vragenlijstdata, waarmee u inzicht krijgt in:
 - o de mate waarin docenten bij u op school bezig zijn met hun loopbaan;
 - o de manier waarop zij zichzelf zien (zelfvertrouwen en ontwikkelmotivatie)
 - o de wijze waarop zij het HRM beleid en steun van hun leidinggevende ervaren
 - o desgewenst scores op schoolniveau afgezet tegen het gemiddelde van alle deelnemende scholen
- Een kwalitatieve weergave van de interviews, waarmee de vragenlijstdata verrijkt en uitgediept worden.
- Wanneer u hier prijs op stelt, komt één van de onderzoekers de resultaten bij u op school presenteren.

Welke inspanning vergt het?

- Uitzetten van een online vragenlijst binnen uw docentencorps
- 15 á 20 minuten tijd per docent om de online vragenlijst in te vullen;
- Optioneel; organiseren van een of meer groepsinterviews, waarin de resultaten uit het vragenlijstonderzoek worden teruggekoppeld en besproken.

Interesse?

Indien u meer informatie wenst en/of interesse heeft in deelname aan het onderzoek, neem dan contact op met Piety Runhaar

(piety.runhaar@wur.nl) / 06 51 02 66 67).

Bijlage III Analyses onderzoeksgroep

De onderstaande tabel geeft inzicht in het aantal docenten en scholen dat deelnam aan het metaonderzoek. De tabel toont dat 23 scholen hun medewerking verleenden aan het onderzoek. Van 17 respondenten was niet te achterhalen aan welke school de betreffende respondent toebehoorde. Van het totaal aantal docenten (2691) waaronder het onderzoek werd verspreid, reageerde 15%.

Tabel 1
Percentage respondenten per school

School	Repsondenten		
	Aantal docenten	Aantal respondenten	Percentage
1. Corlaercollege	167	12	7,2%
2. Da Vinci College	147	2	1,4%
3. De Swaef	77	25	32,5%
4. Gomarum College	180	12	6,7%
5. Guido de Brés	130	28	21,5%
6. Haarlemmermeer Lyceum	244	14	5,7%
7. Haestrechtcollege	28	6	21,4%
8. Herbert Visser College	143	1	0,7%
9. IVO Deurne	213	42	19,7%
10. Jan Tinbergencollege	133	25	18,8%
11. Kaj Munk College	148	16	10,8%
12. Krimpenerwaard college	90	21	23,3%
13. Marnix	65	15	23,1%
14. Mollercollege	90	6	6,7%
15. Nautilus College	71	9	12,7%
16. OSG Sevenwolden	250	55	22,0%
17. Pieter Zandt Kampen	224	51	22,8%
18. Revis	56	16	28,6%
19. Rijnlands Lyceum Wassenaar	80	11	13,8%
20. Stanislas- locatie Krakeelpolderweg	51	9	17,6%
21. Stanislascollege Reinier de Graafpad	60	9	15,0%
22. Trinitascollege	270	5	1,9%
23. Visser 't Hooft Lyceum	24	4	16,7%
Totaal		394	
Missing		17	

Totaal 2691 411 15%

NB. Het totaal aantal deelnemende docenten was werkzaam in het voortgezet (speciaal) onderwijs op verschillende schoolinstellingen door heel Nederland.

Tabel 2

Geslacht van deelnemende respondenten (N=411)

Geslacht	Frequentie	Percentage
Man	167	40,6%
Vrouw	165	40,1%
Totaal	332	80,8%
Missing	79	19,2%
Totaal	411	100%

NB. Controle variabelen werden aan het einde van de vragenlijst ingevuld. Ontbrekende data is afhankelijk van volledig ingevulde vragenlijsten.

Tabel 3

Leeftijdverdeling van leraren in het onderzoek (N=411)

Leeftijdsklasse	Frequentie	Percentage
19-28	44	10,7%
29-38	73	17,8%
39-48	82	20,0%
49-58	77	18,7%
59-68	56	13,6%
Totaal	332	80,8%
Missing	79	19,2%
Totaal	411	100%

Tabel 4

Opleidingsniveau van leraren in het onderzoek (N=411)

Opleidingsniveau	Frequentie	Percentage
mbo	4	1,0%
hbo	208	50,6%
wo	120	29,2%
Total	332	80,8%
Missing	79	19,2%
Totaal	411	100%

NB. Voor leraren met een WO-opleiding werd geen onderscheid gemaakt tussen leraren met een opleiding op universitair niveau of een hbo-master.

Tabel 5

Aantal jaren ervaring in het onderwijs en in de huidige baan (N=411)

Jaren	Ervaring onderwijs		Ervaring huidige baan	
	Frequentie	Percentage	Frequentie	Percentage
1-10	99	24,1%	179	43,6%
11-20	125	30,4%	88	21,4%
21-30	54	13,1%	35	8,5%
31-40	45	10,9%	22	5,4%
>40	9	2,2%	1	0,2%
Total	332	80,8%	325	79,1%
Missing	79	19,2%	86	20,9%
Totaal	411	100%	411	100%

Tabel 6

Onderwijstypen waarin leraren werkzaam zijn (N=411)

Schooltype	Frequentie	Percentage
vmbo	80	19,5%
havo	1	0,2%
vwo/atheneum/gymnasium	12	2,9%
meerdere schooltypes	213	51,8%
Total	306	74,5%
Missing	105	25,5%
Totaal	411	100%

NB. Leraren die werkzaam zijn in 'meerdere schooltypes', zijn dat in scholengemeenschappen voor diverse leerwegen.

Tabel 7

Verdeling dominante doeloriëntaties onder leraren in het voortgezet onderwijs

	Mannen		Vrouwen		Totaal	
	Frequentie	Percentage	Frequentie	Percentage	Frequentie	Percentage
PSDO	24	14.4%	11	6.7%	35	8.5%
PVDO	3	1.8%	3	1.8%	6	1.5%
LSDO	107	64.1%	128	77.6%	235	57.2%
LVDO	15	9.0%	12	7.3%	30	7.3%
Geen DO	18	10.8%	11	6.7%	105	25.5%
Totaal	167	100%	165	100%	411	100%

NB. PSDO = Prestatiestreefdoeloriëntatie; PVDO = Prestatievermijdingsdoeloriëntatie; LSDO = Leerstreefdoeloriëntatie; LVDO = Leervermijdingsdoeloriëntatie.

Bijlage IV Analyses (sub)schalen

In deze bijlage wordt weergegeven op welke manier de variabelen in het onderzoek zich tot elkaar verhouden. Er zijn drie hoofdvariabelen, te weten vertrekintentie, persoonlijk carrièremanagement en job crafting. De laatste twee bestaan uit onderliggende dimensies die middels een principale factoranalyse werden getoetst en vastgesteld.

Tabel 1

Eigenwaarden, variantie en Cronbach's Alpha van variabelen en bijbehorende vraagnummers (N=411)

Schaal	Eigen- waarden	% variantie	α	Vraagnummer
Vertrekintentie			.89	93 t/m 95
Hoofdschaal PCM			.80	1 t/m 13
Subschaal PCM ^a	3.36	30.50	.76	2, 3, 7, 10, 12
Subschaal PCM ^b	1.55	14.12	.66	5, 8, 11, 13
Subschaal PCM ^c	1.07	9.76	.61	6, 9
Hoofdschaal JC			.80	14 t/m 34
Subschaal JC ¹	4.38	25.74	.76	15, 21, 24, 28, 31, 34
Subschaal JC ²	2.25	13.23	.72	17, 18, 20, 22, 27, 29
Subschaal JC ³	1.55	9.10	.72	16, 19, 23, 25, 30

NB. PCMa = Initiatief tonen; PCMb = Advies inwinnen; PCMc = Competenties ontwikkelen; JC¹ = Belemmerende Taakeisen; JC² = Uitdagende Taakeisen en Ontwikkelmogelijkheden; JC³ = Sociale Werkhulpbronnen.

Persoonlijk carrièremanagement

Binnen deze schaal worden volgens Runhaar et al., (submitted) drie dimensies onderscheiden, te weten: 1) Creëren van kansen; 2) Het verbeteren van de zichtbaarheid; 3) Het inwinnen van advies over de loopbaan. Tabel 2 toont de factorladingen van deze schaal. Deze laat een iets ander beeld zien dan de theorie. De eerste factor (PCMa) bevat zowel items uit de dimensies: het creëren van kansen en het verbeteren van de zichtbaarheid. Deze dimensie beschreef op welke wijze leraren initiatief nemen om hun loopbaan actief te managen. De tweede factor (PCMb) kwam overeen met een factor die ook in ander onderzoek werd gevonden Runhaar et al., (submitted) en beschrijft het inwinnen van advies om de eigen loopbaan te sturen. Een derde nieuwe dimensie (PCMc) bestond uit twee items die de competentieontwikkeling van leraren conceptualiseren. Er was een item ("Ik heb een netwerk van contacten uitgebouwd die mij informeren over gebeurtenissen en veranderingen binnen de school") dat op geen enkele factor laadde en daarom werd verwijderd.

Tabel 2

Factorladingen van een Principale Componentenanalyse met Varimax Rotatie van Persoonlijke Carrièremanagement-dimensies (N = 411)

	Items	PCMa	PCMb	PCMc
3.	Ik attendeer mijn leidinggevende geregeld over datgene wat ik realiseer	.774	.077	-.051
10.	Ik maak mijn leidinggevende duidelijk welke taken ik graag wens te doen	.667	.192	.112
2.	Ik neem initiatieven op thema's waar niemand van mijn collega's initiatief op neemt	.650	-.185	.248
7.	Ik maak mijn leidinggevende duidelijk wat mijn ambities zijn	.585	.176	.332
12.	Ik probeer contacten te leggen met invloedrijke personen binnen de afdeling en de school	.533	.393	.112
8.	Ik vraag advies over mijn professionele en loopbaanontwikkeling aan meer ervaren collega's binnen de afdeling	.034	.754	.143
13.	Ik denk dat het bespreken van mijn ambities met collega's mij zal helpen in mijn verdere professionele en loopbaanontwikkeling	.208	.751	-.042
5.	Ik heb binnen de school een netwerk van collega's die mij kunnen helpen bij mijn professionele ontwikkeling	-.075	.716	.178
11.	Ik vraag advies over mijn professionele en loopbaanontwikkeling aan contacten buiten de afdeling	.238	.477	.134
6.	Ik zorg ervoor dat ik competenties ontwikkel die nodig zijn om persoonlijke doelstellingen te realiseren	.131	.174	.832
9.	Ik zorg ervoor dat ik kennis en competenties opbouw in domeinen die van centraal belang zijn voor de school	.182	.127	.766

NB. Factorladingen >.40 zijn dikgedrukt. PCMa = Initiatief tonen; PCMb = Advies inwinnen; PCMc = Competenties ontwikkelen. Afgeleid en aangepast op basis van werken van Noe, R. A. (1996). Is career management related to employee development and performance? *Journal of Organizational Behavior*. [http://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1379\(199603\)17:23.O.CO;2-O](http://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1379(199603)17:23.O.CO;2-O); De Vos, A., Dewettinck, K., & Buyens, D. (2009). The professional career on the right track: A study on the interaction between career self-management and organizational career management in explaining employee outcomes. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 18(1), 55–80. <http://doi.org/10.1080/13594320801966257>; Runhaar, P., Bouwmans, M., & Vermeulen, M. (submitted). Exploring Teachers' Career Self-Management. Considering the Roles of Organizational Career Management, Occupational Self-Efficacy and Learning Goal Orientation.

Job Crafting

Tims, Bakker & Derks (2012), vonden voor de validatie van de JC-schaal 4 dimensies bij werkende individuen die op basis van vrijwillige deelname deelnamen aan het onderzoek dat zij uitvoerde om de JC-schaal te valideren. In een eerste en tweede studie bestond resp. 10,2% en 13,5% van de deelnemers aan het onderzoek uit onderwijzers. Gezien de ervaren hoge werkdruk, de beperkte loopbaanmogelijkheden bij leraren (zie: Van der Aa, Scheeren, Mommers, Sijbers & Cörvers, 2016; inspectie van het onderwijs, 2018) en de kenmerken van JC, lijkt deze schaal niet zondermeer van toepassing te kunnen zijn op leraren. Vier items uit twee verschillende dimensies werden verwijderd, omdat deze niet of dubbel laadde op andere factoren. Door het verwijderen van deze vier items ontstond een verdeling van 3

factoren, die bestonden uit twee oorspronkelijke dimensies (JC¹ = Belemmerende Taakeisen; JC³ = Sociale Werkhulpbronnen) en een nieuwe samengestelde dimensie (JC² = Uitdagende Taakeisen en Ontwikkelmogelijkheden). Ten behoeve van het bepalen van de interne betrouwbaarheid werden negatief geformuleerde items (alle items m.b.t. belemmerende taakeisen verlagen) gehercodeerd.

Tabel 3

Factorladingen van een Principale Componentenanalyse met Varimax Rotatie van Job Crafting-dimensies (N = 411)

Items	JC ¹	JC ²	JC ³
24. Ik zorg ervoor dat ik minder emotioneel inspannend werk moet verrichten	.762	-.025	-.124
31. Ik zorg ervoor dat ik minder geestelijk inspannend werk hoef te verrichten	.705	-.277	-.042
15. Ik zorg ervoor dat ik niet teveel hoef om te gaan met personen wiens problemen mij emotioneel raken	.656	.155	-.076
21. Ik zorg ervoor dat ik minder moeilijke beslissingen in mijn werk hoef te nemen	.638	-.161	-.06
28. Ik zorg ervoor dat ik niet teveel hoef om te gaan met mensen die onrealistische verwachtingen hebben	.636	.153	-.232
34. Ik zorg ervoor dat ik me niet lange tijd achter elkaar hoef te concentreren	.586	-.205	.016
27. Ik probeer mezelf te ontwikkelen	-.112	.780	.132
17. Ik probeer mezelf bij te scholen	-.104	.717	.136
22. Ik probeer nieuwe dingen te leren op mijn werk	-.082	.687	.314
18. Als er nieuwe ontwikkelingen zijn, sta ik vooraan om ze te horen en uit te proberen	-.149	.619	.271
29. Als het rustig is op mijn werk, zie ik dat als een kans om nieuwe projecten op te starten	-.079	.523	.314
20. Ik zorg ervoor dat ik zelf kan beslissen hoe ik iets doe	.179	.412	-.145
30. Ik vraag mijn leidinggevende om mij te coachen	-.040	.045	.832
25. Ik zoek inspiratie bij mijn leidinggevende	-.165	.051	.729
19. Ik vraag of mijn leidinggevende tevreden is over mijn werk	-.04	.143	.68
23. Ik vraag anderen om feedback over mijn functioneren	-.154	.309	.563
16. Ik vraag collega's om advies	-.049	.199	.420

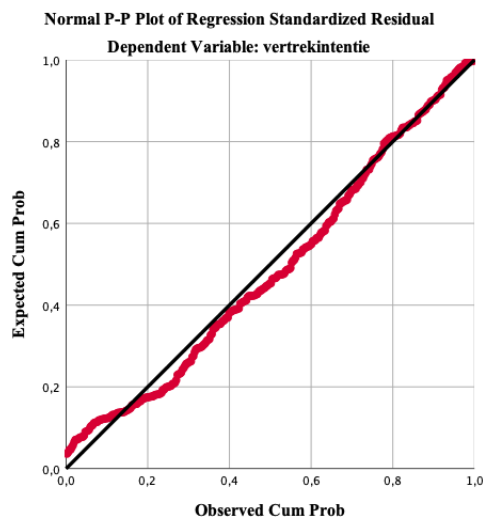
NB. Factorladingen >.40 zijn dikgedrukt. JC¹ = Belemmerende Taakeisen; JC² = Uitdagende Taakeisen en Ontwikkelmogelijkheden; JC³ = Sociale Werkhulpbronnen. Afgeleid en aangepast op basis van werken van Tims, M., Bakker, A. B., & Derks, D. (2012). Development and validation of the job crafting scale. *Journal of Vocational Behavior*, 80(1), 173–186.
<http://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.05.009>

Bijlage V

Om de verzamelde data te controleren op een aantal assumpties werden een aantal statistische toetsen verricht. Volgens Field (2013) zijn in het algemeen de volgende toetsen nodig om de kwaliteit van een model te bepalen:

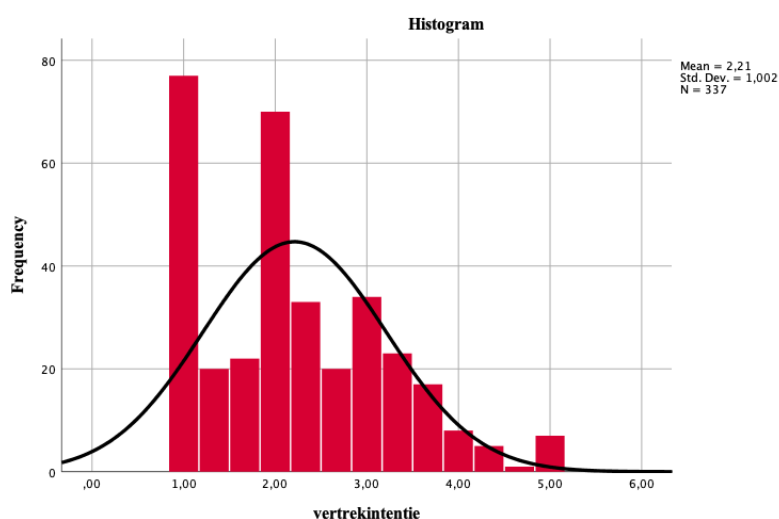
Additiviteit en lineariteit

Alle variabelen uit het onderzoek, werden toegevoegd aan een regressievergelijking waarmee de lineariteit werd getoetst. De grafiek geeft geen aanleiding voor twijfel over de lineariteit in de data.



Normaalverdeling

De scores op vertrekintentie van leraren waren licht scheef verdeeld, door het groot aantal respondenten dat laag scoorde op de vertrekintentie.



Homoscedasticiteit

De verspreiding van de residuen (zie afbeelding hieronder) geven geen aanleiding voor twijfel over de homogeniteit van de data. Er is geen logisch patroon in de spreiding van de residuen.

